

Univerzita Karlova v Praze

Filozofická fakulta

Ústav germánských studií

# **Diplomová práce**

Eva Ungermannová

**Osvojování členu českými studenty nizozemštiny**

**De verwerving van het lidwoord door Tsjechische  
leerders van het Nederlands als vreemde taal**

Kladno 2015

Vedoucí práce: Prof. dr. hab. Jan Pekelder

## **Poděkování**

Ráda bych tímto poděkovala prof. dr. hab. Janu Pekelderovi za jeho ochotu a trpělivost při vedení mé diplomové práce, za jeho cenné rady a v neposlední řadě také za inspirativní přednášky.

Dále bych chtěla poděkovat lektorům Drs. Jessemu Ultzenovi, Mgr. Sofii Royeaerd, M.A. a Drs. Basi Hamersovi za jejich pomoc při získávání studentských textů do mého korpusu. Bez nich by tato práce nemohla vzniknout.

Velký dík patří také Drs. Albertu Gielenovi za jeho cenné jazykové rady.

Na závěr bych ráda poděkovala své rodině, která mě podporovala po celou dobu mého studia.

## **Dankwoord**

Ik wil hiermee graag mijn hartelijke dank betuigen aan prof. dr. hab. Jan Pekelder voor zijn behulpzaamheid en geduld tijdens het begeleiden van mijn eindscriptie, voor zijn waardevolle raadgevingen en niet op de laatste plaats voor de inspirerende colleges aan de universiteit.

Verder dank ik de lectoren Drs. Jesse Ultzen, Mgr. Sofie Royeaerd, M.A. en Drs. Bas Hamers voor hun hulp bij het samenstellen van het studentencorpus. Zonder hen zou deze scriptie niet tot stand kunnen komen.

Een hartelijke dank aan Drs. Albert Gielen voor zijn waardevolle taaladviezen.

Ten slotte zou ik graag mijn familie, die mij de hele tijd van mijn studie heeft ondersteund, willen bedanken.

*Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně, že jsem řádně citovala všechny použité prameny a literaturu a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.*

*V Kladně, dne 24.7.2015*

.....

*Eva Ungermannová*

## **Abstrakt**

Tato diplomová práce se zabývá fenoménem osvojování nizozemštiny jako cizího jazyka. Práce vychází ze základních poznatků aplikované lingvistiky týkajících se jazykové akvizice, zejména pak z teorie o "mezijazyku" (interlanguage). Větší pozornost v teoretické části je věnována některým psycholingvistickým procesům, které akvizici cizího jazyka provázejí, jako jazykový transfer, fosilizace, generalizace a variabilita. V následující části je stručně shrnuta teorie členu v nizozemštině, v kontrastu s vyjádřením (ne)určenosti v češtině. Dále jsou zmíněny některé soudobé poznatky o akvizici gramatické kategorie členu.

V praktické části práce popisuje a analyzuje malý korpus složený z písemných projevů studentů nizozemštiny na českých univerzitách. Korpus tvoří projevy mluvčích na dvou úrovních, přičemž výzkum je založen na pozorování rozdílů mezi méně pokročilými a pokročilejšími studenty. Předmětem výzkumu jsou zejména obecné tendence v používání členu. Práce si také všímá faktorů, které použití členu ovlivňují. Na základě popsanych dat jsou vysloveny některé hypotézy, které se autorka práce snaží podpořit nebo vyvrátit na základě chybové analýzy. Na závěr jsou zmíněny návrhy pro další výzkum.

**klíčová slova:** nizozemština, cizí jazyk, mezijazyk, osvojování jazyka, člen

## **Summary**

This Master's thesis deals with the phenomenon of learning Dutch as a foreign language. The paper draws upon the fundamental theories and methods associated with applied linguistics on second language acquisition, in particular on the interlanguage hypothesis. The theoretical basis to this study comes from psycholinguistic processes that accompany the second language acquisition, such as language transfer, fossilization, overgeneralization and variability. This section is followed by a brief summary of the theory of the Dutch article, in contrast with an outline on how definiteness and indefiniteness are expressed in Czech. The paper also mentions some recent findings on article acquisition by second language learners.

The practical part describes and analyses a small corpus of written utterances by Czech students who followed courses of Dutch language and literature at three Czech universities. The corpus consists of utterances made by speakers at two levels of language proficiency. The thesis seeks to observe the differences between lower intermediate and upper intermediate students. The research focuses mainly on general tendencies in article use. Various factors that influence the use of this grammatical category are discussed. Based on the collected data, a number of hypotheses are formulated, which the author tries to support or refute based on an error analysis of the corpus. Finally, some suggestions for further research are given.

**key words:** Dutch, foreign language, interlanguage, second language acquisition, article

# Inhoud

Lijst van afkortingen.....	7
Inleiding .....	8
<b>1 Theoretisch kader.....</b>	<b>10</b>
1.1 Twee benaderingen tot de taalverwerving: behaviorisme en mentalisme.....	11
1.2 De contrastieve analyse (CA) .....	13
1.3 De foutenanalyse (FA) .....	14
1.4 De tussentaalhypothese .....	16
1.5 Enkele aspecten van de tussentaal nader bekeken.....	19
1.5.1 Transfer.....	19
1.5.2 Intralinguale processen .....	22
1.5.3 Fossilisatie.....	23
1.5.4 Variabiliteit .....	25
<b>2 Het lidwoord .....</b>	<b>27</b>
2.1 Het lidwoord in het Nederlands .....	27
2.1.1 Vier functies van lidwoorden .....	28
2.1.2 Bijzondere gebruikswijzen van lidwoorden .....	30
2.2 De markering van (on)bepaaldheid in het Tsjechisch .....	36
2.3 De verwerving van het lidwoord .....	39
<b>3 Presentatie en beschrijving van het corpus.....</b>	<b>45</b>
3.1 De proefpersonen.....	45
3.2 De opstellen .....	46
3.3 De gebruikte statistische methoden.....	47
3.4 Beschrijving van het corpus .....	49
3.4.1 Algemene bevindingen .....	50
3.4.2 Het gebruik van andere determinatoren.....	54
3.4.3 De ingebedde NP's.....	56
3.4.4 NP's vergezeld door een adjectief .....	57
3.4.5 NP's vergezeld door een telwoord .....	61
3.4.6 NP's die naar een saillante referent verwijzen .....	62
3.4.7 NP's vlakbij de eerste pool.....	64
<b>4 Analyse van het corpus.....</b>	<b>67</b>
<b>5 Algemene conclusies .....</b>	<b>77</b>
<b>Bibliografie.....</b>	<b>79</b>
<b>Bijlage .....</b>	<b>82</b>

## **Lijst van afkortingen**

CA: contrastieve analyse

ev.: enkelvoud

FA: foutenanalyse

mv.: meervoud

NP: noun phrase (naamwoordelijke constituent)

NT2: Nederlands als tweede taal

NVT: Nederlands als vreemde taal

PP: prepositional phrase (voorzetselconstituent)

ppn.: proefpersonen

T1: moedertaal

T2: tweede taal

UG: universele grammatica

vnw.: voornaamwoord

VT: vreemde taal

## Inleiding

Veel Nederlanders verbazen zich erover dat buiten hun landsgrenzen Nederlands gedoceerd en gestudeerd kan worden. Met ongeveer 23 miljoen moedertaalsprekers in de hele wereld<sup>1</sup> behoort het Nederlands tot de middelgrote talen. Toch zijn er alleen al in Tsjechië drie universiteiten waar men Nederlandse taal, cultuur en literatuur kan studeren en op vele plaatsen in Praag en Brno worden avondcursussen Nederlands aangeboden. De redenen waarom Tsjechen Nederlands leren, zijn verschillend. Sommigen hebben de ambitie om tolk of vertaler te worden, sommigen willen een betere positie op de arbeidsmarkt hebben, enkelen willen hun Nederlandse partner verstaan en anderen vinden het Nederlands gewoon een mooie taal.

Juist het Nederlands dat deze sprekers als vreemde taal leren, vormt de kern van deze scriptie. Het voorgelegde werk stelt zich ten taak de tussentaal van de Tsjechische leiders van het Nederlands te beschrijven en te onderzoeken. Omdat het echter niet mogelijk is om alle aspecten en kenmerken van de tussentaal in deze scriptie te bespreken, heb ik gekozen voor de grammaticale categorie van het lidwoord. Omdat het Tsjechisch geen lidwoorden kent, denk ik dat dit een interessant uitgangspunt biedt voor onderzoek naar het Nederlands van de Tsjechische leiders.

Aangezien er in Tsjechië relatief veel leiders van het Nederlands als vreemde taal zijn, vind ik het nogal opmerkelijk dat er nooit een grondiger onderzoek werd gedaan naar de (tussen)taal van deze leiders. Deze leemte probeer ik met mijn bijdrage ten minste gedeeltelijk op te vullen. Hoe ambitieus mijn voornemen ook is, ik hoop dat het alleen maar de eerste stap in een reeks onderzoeken zal zijn en dat de verwerving van het Nederlands als vreemde taal in de toekomst meer aandacht zal krijgen onder de Tsjechische neerlandici.

Het theoretische uitgangspunt voor mijn scriptie is de tussentaalhypothese (*interlanguage hypothesis*), voor het eerst uitgesproken door Larry Selinker in 1972. Ik zal me niet beperken tot een pure foutenanalyse maar ik zal de taal van de leiders als geheel bestuderen, dat wil zeggen inclusief de correcte realisaties.

In het eerste gedeelte behandel ik beknopt enkele theorieën en onderzoeksmethoden die vooral in de eerste decennia van de studies naar de tweede- en vreemdetaalverwerving centraal stonden, met een grotere aandacht voor de theorie van de tussentaal en de begrippen

---

<sup>1</sup> 'Feiten en cijfers'. <<http://taalunieversum.org/inhoud/feiten-en-cijfers#feitencijfers>>



die daarmee gepaard gaan (fossilisatie, transfer, overgeneralisatie e.a.). In het tweede gedeelte bespreek ik de theorie van het lidwoord in het Nederlands en de uitdrukking van (on)bepaaldheid in het Tsjechisch. Ik kijk ook nader naar de verwerving van het lidwoord door T2/VT-leerders.

Het praktische gedeelte bestaat uit een cross-sectioneel onderzoek, verricht naar het Nederlands van de universitaire studenten neerlandistiek in Tsjechië. De proefpersonen van het onderzoek zijn van twee verschillende niveaus - de minder gevorderde groep zat ten tijde van het onderzoek in het eerste jaar, de meer gevorderde groep in het derde jaar. Aan de hand van het verzamelde corpus vorm ik enkele hypothesen die in het vierde gedeelte bediscussieerd worden. Op het laatst komen dan de algemene conclusies en voorstellen voor verder onderzoek.

# 1 Theoretisch kader

De toegepaste taalkunde ontstond in de jaren '50 als een interdisciplinair vak dat uitging van de verworvenheden van de linguïstiek, sociologie, antropologie, psychologie en ook pedagogiek (Pica 2005). Onderzoek naar de tweedetaalverwerving is een zich snel ontwikkelend vak binnen de toegepaste taalkunde. Sinds de jaren '70 verschenen er talloze boeken, tijdschriften en artikelen over de problematiek van het leren van vreemde talen. Tegenwoordig is het vak eerder op (theoretisch) onderzoek georiënteerd maar dat wil niet zeggen dat de resultaten niet kunnen en niet worden toegepast in de didactische praktijk (Littlewood 2006:502). De vragen die in het vak centraal staan zijn o.a.: de rol van de taalinput in de tweedetaalverwerving, de cognitieve processen die voor het verwerven van een tweede taal verantwoordelijk zijn, hoe beïnvloedt de kennis van de moedertaal het nieuwe taalsysteem dat de leerder opbouwt, wat is de oorzaak van de verschillen in de mate van succes bij de T2-leerders en wat is de rol van het onderwijs in de T2-verwerving (zie VanPatten & Williams 2006a:9-12).

Aan het begin van het theoretische gedeelte is het nuttig om het verschil tussen een tweede en een vreemde taal te verduidelijken. Gebruikelijk duidt de term **tweede taal** op een taal die de leerder leert in een milieu waar die taal de omgangstaal is, dat wil zeggen waar de taal een institutionele en sociale rol in de gemeenschap speelt (Ellis 2009:6). Dat is bijvoorbeeld als een Nederlander of een Tsjech Engels in de Verenigde Staten, Groot Brittannië of Australië leert. Een **vreemde taal**, aan de andere kant, wordt geleerd in een gebied waar de taal geen grote sociale rol speelt en waar deze taal geen dagelijks communicatiemiddel is, de leerder komt dus meestal alleen in leslokalen met deze taal in contact (Ibid.), bijvoorbeeld net zoals Tsjechische studenten Engels of Duits op school leren. Of er een verschil bestaat in de psycholinguïstische processen gebonden aan de taalverwerving moet nog onderzocht worden maar de respectievelijke wijze van verwerving speelt zeker een sociolinguïstische rol (Ellis 2008:6).

Vaak wordt er ook een onderscheid gemaakt tussen **natuurlijke/ongestuurde** en **gestuurde** taalverwerving (*naturalistic*, resp. *instructed second language acquisition*; Ellis 2009:6). Met de eerste wordt bedoeld dat de taal opgepikt wordt zonder dat het onderwijs er bij betrokken wordt (bijvoorbeeld door immigranten die geen taalcursussen volgen), met de tweede wordt bedoeld dat de leerder (ook) instructies krijgt.

In de Anglo-Amerikaanse terminologie wordt er wel een verschil gemaakt tussen een tweede en vreemde taal maar als men het over het vak in het algemeen heeft, spreekt men over de tweedetaalverwerving (*Second Language Acquisition*). Aan deze terminologie zullen we ons ook houden (tenzij anders vermeld). De termen **eerste taal** en **moedertaal** gebruiken wij in de tekst als synoniemen voor de taal die de leerder als eerste in de kinderjaren heeft verworven. Met **tweede taal** of **doeltaal** wordt een taal bedoeld die pas na de verwerving van de moedertaal wordt geleerd, afgezien van het taalgebied waar dat gebeurt (het is dus een overkoepelende term voor de vreemde en tweede taal in de nauwere zin).

## 1.1 Twee benaderingen tot de taalverwerving: behaviorisme en mentalisme

De vorming van de eerste theorieën over de taalverwerving werd sterk beïnvloed door het behaviorisme en later door het mentalisme<sup>2</sup>.

De **behavioristische** benadering bood een verklaring voor het proces van leren (in het algemeen) dat tot de jaren '70 in de wetenschappelijke kringen domineerde. Men probeerde het leren uit te leggen zonder mentale processen in acht te nemen. Het leren werd gezien als een proces van reageren op externe prikkels (*stimuli*). Een bepaalde reactie (*response*) die regelmatig op een bepaald stimulus optreedt, vormt een gewoonte (*habit*). De gewoontes zijn waarneembaar en automatisch (gedachteloos).

Deze theorie werd ook in de jaren '40 en '50 geïntroduceerd in de toegepaste taalkunde. Taal werd gezien als een stelsel van gewoontes. Kinderen zouden hun moedertaal verwerven door geluiden en structuren die ze gehoord hebben te imiteren waarvoor ze of geprezen (*reinforcement*) of gecorrigeerd (*punishment*) werden. Op deze manier zouden ze de juiste gewoontes ontwikkelen. De verwerving van een tweede of een vreemde taal, zo geloofde men, verliep op een dergelijke wijze. Volgens de behavioristische theorie staan echter oude gewoontes de nieuwe gewoontes in de weg (die van het leren van de vreemde taal), de moedertaal interfereert dus met de verwerving van een nieuwe. Er werd verondersteld dat bij het verwerven van een tweede taal er een transfer van gewoontes zou optreden. Als bijvoorbeeld een structuur of regel van de vreemde taal verschilt van die van

---

<sup>2</sup> Het overzicht van het behaviorisme is vooral gebaseerd op VanPatten & Williams (2006b:18 e.v.), het overzicht van het mentalisme op Ellis (2008:43 e.v.).

de moedertaal, zou er een **negatieve transfer** gerealiseerd worden, wat dan uitmondt in een fout. Als de regel van de vreemde taal dezelfde zou zijn als die van de moedertaal, wordt er een **positieve transfer** gerealiseerd. Fouten waren het resultaat van een negatieve transfer van gewoontes en als zodanig moesten ze vermeden worden.

Met het toenemende aantal onderzoeken naar moedertaalverwerving in de jaren '60 is gebleken dat het linguïstische systeem te complex is om verworven te kunnen worden door pure imitatie en analogie. Twee figuren binnen de **mentalistische** stroming, Noam Chomsky en Eric Lenneberg, stonden aan het hoofd van de oppositie tegen het behaviorisme. Chomsky beweerde dat de kennis dat een kind over zijn moedertaal heeft, in hoge mate uit de Universele Grammatica (verder aangeduid als UG) komt,

a set of innate linguistic principles which comprised the 'initial state' and which controlled the form which the sentences of any given language could take. Also part of the Universal Grammar was a set of discovery procedures for relating the universal principles to the data provided by exposure to a natural language (Ellis 2008:43).

Elk mens, zo concludeert Chomsky, heeft een aangeboren vermogen om een taal te leren, dat vermogen noemt hij *Acquisition Device*. De principes van UG zijn inherent aan dit instrument. *Acquisition Device* wordt geactiveerd als men blootgesteld wordt aan (de input van) een natuurlijke taal.

Lenneberg benadrukte dat de taalverwerving een mens-specifieke eigenschap is en dat het verschilt van andere vormen van leren. Een mens is biologisch in staat om een taal te leren maar dit vermogen atrofieert tijdens de volwassenwording. De leeftijd waarin de mens genetisch voorbestemd is om zijn moedertaal te leren, noemt hij *age of resonance*.

Een kind bouwt de kennis van zijn moedertaal op basis van het testen van hypothesen. Hij of zij maakt hypothesen gebaseerd op het aangeboren stelsel van universele principes die hij/zij vervolgens test op zinnen van de taal die hij/zij aan het leren is. Het kind wijzigt steeds zijn hypothesen naar gelang van de informatie uit de input en bouwt zo zijn linguïstische *competence*<sup>3</sup> op.

De mentalistische benadering heeft ook een verklaring opgeleverd voor het logische probleem dat in de toegepaste taalkunde *poverty of the stimulus* (gebrek aan stimulus) genoemd wordt. Kinderen produceren namelijk uitspraken die ze niet gehoord kunnen

---

<sup>3</sup> Chomsky (2006:102) beschrijft de linguïstische *competence* als een intern systeem van regels dat zowel de fonetische vorm als de intrinsieke semantische inhoud determineert. *Performance*, integendeel, is het op een gegeven moment geobserveerde gebruik van de taal (door een spreker).

hebben en hebben kennis van zeer complexe regels die door imitatie en analogie niet verworven kunnen worden.

De sleutelrol die de Universele Grammatica bij de T1-verwerving speelt, wordt vandaag vrij unaniem geaccepteerd. Welke rol de UG echter bij de T2-verwerving bij volwassenen speelt, is een meer controversiële vraag (De Keyser & Juffs 2005:438).

## 1.2 De contrastieve analyse (CA)

De hypothese van de contrastieve analyse (CA) gaat uit van de psychologische theorie van het behaviorisme en van de contrastieve taalkunde (Ellis 2008:23). Twee talen (de moedertaal van de leerder en de doeltaal) worden nauwkeurig en systematisch met elkaar vergeleken. Waar die twee talen van elkaar verschillen, worden leermoeilijkheden voor de leerder verwacht. In de woorden van Lado, een van de eerste aanhangers van de CA:

Those elements that are similar to [the] native language [of the student] will be simple for him, and those elements that are different will be difficult (Lado 1957:2, geciteerd in Hiligsmann 1997:19).

De CA ontstond oorspronkelijk uit de behoefte om een tweede of vreemde taal zo effectief mogelijk te doceren, als een pedagogisch middel om de fouten van de leerders te voorspellen (Ellis 2008:23). De positieve en negatieve transfer (ook **interferentie** genoemd) vormen de cruciale begrippen voor de CA.

De CA heeft in de loop der jaren twee houdingen voortgebracht: de *strong version* en de *weak version* (Hiligsmann 1997:20). De aanhangers van de ‘sterke versie’ beweren dat de transfer (interferentie tussen de moedertaal en de te leren taal) de voornaamste oorzaak van fouten is en dat de CA de meerderheid van leerdersfouten kan voorspellen. Deze houding vindt weinig steun vandaag. Hoe veelbelovend de premisse ook luidde, de onderzoeken naar de taal van de T2-leerders die in de jaren ‘60 en ‘70 werden verricht, toonden dat het eigenlijk niet zo rechtlijnig was en dat de verschillen tussen talen niet altijd tot negatieve transfer leiden en aan de andere kant, enkele gebieden waar geen leermoeilijkheden werden voorgesped, bleken problematischer te zijn voor de T2-leerders (Ellis & Barkhuizen 2009:52). Er zijn dus andere factoren in het spel. Uit de onderzoeken vermeld in Ellis (2008:29) blijkt dat hoogstens de helft van de fouten verklaard kan worden door negatieve transfer, het aandeel van interferentiefouten in de geciteerde studies beweegt zich tussen 3%

tot 51% (de grote afstand tussen de twee getallen moet echter toegerekend worden aan de verschillen in methodologie).

De aanhangers van de ‘zwakke versie’ schrijven de CA slechts een verklarende functie toe. Met andere woorden, men probeerde de fouten te verklaren op basis van een CA, hoewel men er zich van bewust was, dat lang niet alle fouten door de CA verklaard kunnen worden. De ‘zwakke versie’ van de CA staat eigenlijk dichtbij de foutenanalyse (zie ook 1.3).

Het probleem van de CA ligt in de absolute waarheid waarmee er voorspellingen over de leermoeilijkheden en de transfer werden gedaan. Aan de andere kant, een CA die slechts op *hypothetische* gevallen van een *mogelijke* transfer zou wijzen, kan een nuttig middel bij het onderzoek naar de taal van de leerder zijn. “For us, one important preliminary step to understanding language transfer is, at the very least, a native language-target language comparison, which often leads to insightful hypotheses concerning language transfer phenomena” (Gass & Selinker 1992:3).

De inbreng van de CA tot de T2-verwerving, zoals Selinker (1992:100) opmerkt, ligt ook in het feit dat de krachtige voorspellingen wetenschappers inspireerden om de taal van de leerder werkelijk te gaan onderzoeken, daarmee de weg openend voor de foutenanalyse.

### **1.3 De foutenanalyse (FA)**

De foutenanalyse (FA) is geen hypothese of theorie, eerder een onderzoeksmethode die vooral in de jaren ‘70 in de gunst stond bij de toegepast taalkundigen (Ellis 2009:45). In relatie tot de CA kunnen we zeggen dat de FA al de fouten gemaakt door een T2-leerder probeert te verklaren via bestudering van een corpus (concrete uitingen van de T2-leerders). Door het bestuderen van het corpus wil de FA echter ook inzicht krijgen in de psycholinguïstische processen die bij de tweedetaalverwerving zijn betrokken. De FA staat dus dicht bij de mentalistische benadering. S. Pit Corder legde als eerste de nadruk op het nut van de FA: “Corder [...] noted that errors provided the researcher with evidence of how language was learnt, and as that they served as devices by which the learner discovered the rules of the target language” (Ellis 2009:45). De fouten worden niet meer negatief beschouwd, ze worden zelfs een noodzakelijke, positieve factor genoemd, een bewijs daarvan dat de leerder zijn hypothesen over de vreemde taal test (Selinker 1992:151).

De procedure voor een FA, geïntroduceerd door Corder, bestaat uit het volgende (zie Ellis 2009:45):

- (1) verzamelen van de uitingen van de T2-leerders,
- (2) identificatie van fouten,
- (3) beschrijving van fouten,
- (4) verklaring van fouten,
- (5) evaluatie van fouten.

Wat het karakter van het corpus betreft, voorbeelden van een natuurlijke, spontane performance worden in het algemeen het meest gewaardeerd maar, zoals Corder opmerkte, het probleem is dat de leerders niet zo vaak spontane uitingen produceren, wat de onderzoekers brengt tot het bestuderen van uitgelokte data (Ibid.:46).

Evenwel stoot een onderzoeker die een FA wil opstellen op een reeks van methodologische problemen. Ten eerste is er de vraag wat als een fout geclassificeerd moet worden. De leerders kunnen grammaticaal juiste zinnen produceren die echter in de context niet passen. Moeten de zinnen slechts uit een grammaticale of uit een pragmatische hoek onderzocht worden? Lennon legde een definitie van een fout voor die met de bovengenoemde problemen rekening probeert te houden:

A linguistic form or combination of forms which, in the same context and under similar conditions of production, would, in all likelihood, not be produced by the speakers' native speaker counterparts (1991:182, geciteerd in Ellis & Barkhuizen 2009:56).

Verder houdt de FA geen rekening met de variabiliteit van de taal van de leerder. Als de leerder in het ene geval de juiste vorm gebruikt en in het andere geval de incorrecte vorm, kan men veronderstellen dat de leerder de desbetreffende regel kent en slechts een vergissing (*mistake*) heeft gemaakt? (Zie Ellis 2009:48.) Corder zelf heeft er ook op gewezen “dat de aanwezigheid van een correcte vorm niet per se hoeft te betekenen dat de leerder het onderliggende systeem onder de knie heeft. Het spreekt immers vanzelf dat de leerders correcte vormen soms bij toeval produceren” (Hiligsmann 1997:22).

Het feit dat de FA slechts incorrecte vormen registreert brengt ook een andere limitatie met zich mee. Er zijn namelijk gevallen wanneer T2-leerders een bepaalde structuur van de T2 vermijden omdat zij deze te ingewikkeld vinden, wat onmogelijk te vinden is via een foutenanalyse. Ellis (2009:61) noemt een studie van Schachter die het gebruik van de betrekkelijke bijzin in het Engels van de Arabische, Japanse en Chinese

leerders heeft onderzocht. Schachter heeft gevonden dat de Arabische leerders meer fouten in de bijzin maakten maar dat zij ook meer poogden om deze structuur te gebruiken dan de Japanse en Chinese leerders. Er bestaan geen betrekkelijke bijzinnen in het Japans en het Chinees en Schachter concludeerde dat de leerders van deze talen de structuur vermeden omdat ze die te moeilijk vonden.

## 1.4 De tussentaalhypothese

De term ‘tussentaal’<sup>4</sup> werd voor het eerst gebruikt door Larry Selinker in 1969, resp. in 1972, hoewel er in die tijd meer wetenschappers waren die een vergelijkend taalsysteem bij de leerders veronderstelden (Selinker 1992:222). In de tweede helft van de jaren zestig kwam er een verandering in de kijk op de empirische data. Het taalsysteem van de leerder werd niet meer beschouwd als een verzameling van fouten of deviaties uit een ander systeem (dat van de doeltaal), maar eerder als data wijzend op een op zichzelf staand taalsysteem (Ibid.:224).

Selinker, in zijn eigen woorden, vulde alleen maar de semantische leemte op toen hij het concept benoemde:

An ‘interlanguage’ may be linguistically described using as data the observable output resulting from a speaker’s attempt to produce a foreign norm, i.e., both his errors and non-errors. It is assumed that such behaviour is highly structured (Selinker 1969, vn 5, geciteerd in Selinker 1992:231).

De hypothese van de tussentaal gaat uit van de veronderstelling dat elk mens over een *latent language structure* beschikt, een concept van Lenneberg. Selinker (1972) veronderstelt ook de existentie van een “latent psychological structure” (p. 212), een andere, doch genetisch gedetermineerde structuur die geactiveerd wordt als de leerder tracht om een zin in een vreemde taal te produceren en die verantwoordelijk is voor de T2-verwervingsprocessen.

Er zijn wetenschappers die de tussentaal zien als een continuüm van taalsystemen van de leerder die in de loop der tijd steeds meer gaan lijken op de norm van de doeltaal, de tussentaal zou dus dynamisch van karakter zijn (zie Corder 1992:23; Hiligsmann 1997:24; Ellis 2008:50). Selinker (1992) is echter voorzichtiger en ziet het T2-leren eerder als een “cline progression from stable plateau to stable plateau” (p. 222) met enkele subsystemen

---

<sup>4</sup> Hiermee wordt het taalsysteem, dat een T2-leerder opbouwt, bedoeld, niet dus de tussentaal die voor de Vlaamse taalkundigen een taalsysteem tussen een dialect en de standaardtaal aanduidt.



gefossiliseerd in de vroege stadia van de verwerving. Het is tevens niet volledig bewezen dat transfer zich minder voordoet in de tussentaal van meer gevorderde leerders; enkele typen transfer kunnen op een lager niveau voorkomen en andere op een geavanceerd niveau (Ellis 2009:393).

De tussentaal is ook systematisch. De leerder kiest niet willekeurig uit zijn innerlijk tussentaalsysteem maar doet dat op een te voorziene manier. Zijn tussentaal is *rule-based* en hij baseert zijn *performance* op het geïnternaliseerde systeem op vergelijkbare wijze zoals de moedertaalspreker zijn *performance* op zijn T1-systeem baseert (Ellis 2008:51). Toch is er een mate van variabiliteit in de tussentaal aanwezig, waarover gesproken wordt in 1.5.

Hoewel de meeste leerders van een T2/VT naar een *native-like* competentie streven, heeft slechts een klein deel van hen succes (volgens Selinker ligt het nummer rond 5%). De meeste leerders bereiken nooit een competentie die identiek is aan de doeltaal. Selinker noemt dit verschijnsel **fossilisatie**.

Fossilizable linguistic phenomena are linguistic items, rules, and subsystems which speakers of a particular NL [= native language] will tend to keep in their IL [= interlanguage] relative to a particular TL [= target language], no matter what the age of the learner or amount of explanation and instruction he receives in the TL (Selinker 1972:215).

Selinker merkt op dat het mechanisme van fossilisatie verantwoordelijk is voor het fenomeen dat hij “backsliding” (Ibid.) noemt. Dat wil zeggen, een herverschijsing van linguïstische structuren in de tussentaal waarvan gedacht werd dat ze niet meer aanwezig waren. Ze herverschijsen vaak als de leerder op iets nieuws of intellectueel veeleisends geconcentreerd is of als hij in staat van emotionele spanning is.

Verder noemt Selinker (1972) vijf processen die bij de tweedetaalverwerving centraal staan: taaltransfer, transfer van training, leerstrategieën bij T2-verwerving, communicatiestrategieën en overgeneralisatie van doeltaalregels.

Zoals hierboven gezegd, over de **taaltransfer** spreken we bij een item, regel of subsysteem dat in de tussentaalperformance optreedt en dat terug te voeren is op de moedertaal van de leerder. Van **transfer van training** is sprake als een variant van de doeltaal te veel wordt geoefend in de trainingsprocedure (dat wil zeggen, tijdens het lesgeven) ten nadele van een andere. Selinker geeft een voorbeeld van de Servo-Kroatische leerders van het Engels die in hun tussentaal het voornaamwoord *he* gebruiken ook als er in

de Engelse norm *she* gebruikt zou moeten worden. De Servo-Kroatische leerboeken en leraren prefereerden namelijk het mannelijke voornaamwoord in de drill-oefeningen.

**Leerstrategieën** bij T2-verwerving helpen de leerder bij het verwerken van de doeltaalstof als hij zich realiseert, bewust of onderbewust, dat hij gebrek heeft aan linguïstische competentie in de doeltaal. Simplificeren van het doeltaalsysteem is een van deze strategieën.

**Communicatiestrategieën** gebruikt de leerder om in staat te zijn beter te kunnen communiceren, dat betekent, om vloeiend of vlugger te spreken zodat zijn toehoorder zijn aandacht niet verliest. Bijvoorbeeld vermijdt hij enkele grammaticale vormen (lidwoorden, meervoudsmorfemen enz.) die hij niet nodig vindt (want hij wordt verstaan).

**Overgeneralisatie** is een uitbreiding van een regel of een vorm van de doeltaal naar domeinen waar het volgens de leerders analogisch van toepassing is maar waar het in feite niet past. Een klassiek voorbeeld is het misbruik van het morfeem dat in het Engels de verleden tijd aanduidt, zoals *-ed* in onregelmatige werkwoorden: *ated/eated*, *wented/goed* enz. De processen van transfer, overgeneralisatie en fossilisatie worden verder uitvoeriger behandeld in 1.5.

## **1.5 Enkele aspecten van de tussentaal nader bekeken**

### **1.5.1 Transfer**

In deze paragraaf zullen we nader ingaan op de invloed van de moedertaal (en andere eerder verworven talen) op de tweedetaalverwerving. Zoals we reeds hebben gezien, speelde de kwestie van transfer een centrale rol in de eerste decennia van de T2-verwervingsstudies. Toen de hypothese van de contrastieve analyse in diskrediet raakte, ontstonden er ook tendenties om de rol van de moedertaal in de T2-verwerving te onderschatten. De minimalistische positie (vertegenwoordigd door Dulay en Burt, Krashen e.a.) in de jaren '70 benadrukte de gelijkheid tussen de T1- en T2-verwerving en het belang van de universele principes in het proces (Ellis 2009:363). De aanwezigheid van een duidelijke transfer werd verklaard als een communicatiestrategie van de leerder en niet als een verwervingsproces. De leerder baseert zich op zijn moedertaal als hem kennis in de doeltaal ontbreekt om toch in staat te zijn om te communiceren. Later, in de jaren '80, kwam er echter een herwaardering van de rol van de transfer en vandaag de dag wordt nauwelijks betwijfeld dat de moedertaal een belangrijke rol speelt tijdens het T2-verwervingsproces (zie Gass & Selinker 1992; Ellis 2009; Odlin 2005). Gass & Selinker (1992:6) beschouwen het proces van de T2-verwerving als een combinatie van beide benaderingen. De leerder vormt hypothesen over de doeltaal die hij test op basis van de input (het T2-materiaal) terwijl hij ook gebruik maakt van zijn kennis van de eerste taal (en andere verworven talen) tijdens het opbouwen van zijn tussentaalsysteem.

De definitie van transfer is daarom breder geworden en er wordt soms liever over cross-linguïstische invloeden gesproken. Ellis stelt deze definitie voor:

Language transfer refers to any instance of learner data where a statistically significant correlation (or probability-based relation) is shown to exist between some feature of the target language and any other language that has been previously acquired (2009:351).

De centrale vragen rondom het onderzoek naar taaltransfer gaan over de transferabiliteit (welke structuren en items wel overgebracht kunnen worden en welke niet): onder welke omstandigheden komt transfer voor, wat verhindert/bevordert de transfer of wat is de invloed van andere, eerder verworven talen op de tussentaal van de leerder? Transfer is namelijk een selectief proces waarbij sommige T1-structuren meer waarschijnlijk zijn om overgebracht te worden dan andere (Selinker 1992:207).

De identificatie van transfer in de taal van de leerder is geen gemakkelijke taak. Twee belangrijke **methoden** om transfer te onderzoeken zijn volgens Odlin (2005:7): (1) een vergelijking van het gebruik van een bepaalde structuur in de moedertaal, de doeltaal en de tussentaal, (2) een vergelijking van hoe leerders van verschillende moedertalen een bepaalde structuur van de doeltaal produceren, op voorwaarde dat de onderzochte structuur zich wel in de moedertaal van de ene groep bevindt en niet in de moedertaal van de andere groep. In het eerste geval (1) is het echter moeilijk om te bepalen wanneer er van een positieve (faciliterende) transfer sprake is, het kan alleen maar verondersteld worden. Met de tweede methode kan het wel. Odlin noemt een voorbeeld van een studie naar het gebruik van bepaalde en onbepaalde lidwoorden uit de jaren '80. Uit deze studie is duidelijk gebleken dat de leerders wiens moedertaal lidwoorden kende, in het voordeel waren ten opzichte van de leerders wiens moedertaal geen lidwoorden bevatte.

Gass & Selinker (1992:3) bevelen een a priori contrastieve analyse aan die tot nuttige hypothesen over een potentiële transfer kan leiden. Zo'n analyse kan ook aanwijzen welke structuren door de leerder vermeden kunnen worden. **Vermijding** van een doeltaalstructuur kan in feite beschouwd worden als een gevolg van de cross-linguïstische invloed (zie Ellis 2009:357; Odlin 2006:23). De leerder handelt onder invloed van zijn moedertaal als hij een structuur, die niet in zijn moedertaal voorkomt en die hij te ingewikkeld vindt, vermijdt.

Speciale aandacht wordt besteed aan de factoren die de transfer faciliteren of juist verhinderen (de beperkingen van transfer). Een globale definitie van een beperking (*constraint*) vinden we in Odlin (2005:13): "[...] a constraint could be anything that prevents a learner either from noticing a similarity in the first place or from deciding that the similarity is a real and helpful one."

Aanhangers van de **gemarkeerdheidstheorie** beweren dat het overdragen van een vorm of structuur, in grote mate afhankelijk is van de gemarkeerdheid. Enkele linguïstische structuren zijn meer gemarkeerd dan andere, d.w.z. dat ze minder gebruikelijk zijn dan de basisstructuren. De theorie gaat uit van de UG van Chomsky (Ellis 2009:381). Er wordt verschil gemaakt tussen kernregels (*core rules*), abstracte, universele principes van elke natuurlijke taal die aangeboren zijn (basisvolgorde wordt als zodanig beschouwd), en perifere regels die niet gestuurd worden door de universele principes. Deze perifere regels zijn gemarkeerd, de kernregels kunnen zowel gemarkeerd als ongemarkeerd zijn. Ellis (Ibid.:387) brengt er echter tegen in dat het concept van gemarkeerdheid nogal vaag is en dat de regels waarmee men de gemarkeerdheid zou bepalen, niet goed gedefinieerd zijn. Al met

al, het onderzoek naar de UG-gebaseerde transfer heeft eerder tegenstrijdige dan overtuigende resultaten opgeleverd (zie *ibid.*:383; Hiligsmann 1997:41).

Een verwante benadering, de **typologische universalia**, bepaalt gemarkeerdheid op basis van frequentiedichtheid van een structuur in alle natuurlijke talen. Ongemarkeerd zijn dus de structuren die in de meeste talen voorkomen, de structuren die slechts in één of enkele talen voorkomen, zijn gemarkeerd (Ellis 2009:383). Er zijn twee hypothesen met betrekking tot de typologische gemarkeerdheid: (1) de leerders zouden geneigd zijn om ongemarkeerde vormen over te brengen als de corresponderende vorm in de doeltaal gemarkeerd is, en (2) de leerders zouden de neiging weerstaan om de gemarkeerde vormen over te brengen.

Een van de belangrijke factoren die een rol speelt bij de T2-verwerving is de **linguïstische afstand** tussen de moedertaal van de leerder en de doeltaal. Het is een factor zowel bij de positieve als negatieve transfer (*Ibid.*:390). Het is inderdaad zo dat taalverwantschap een faciliterende rol speelt. Ringbom (zie Odlin 2005:4) heeft het Engels van Zweedssprekende en Finssprekende leerders uit Finland gestudeerd. De taalsituatie in Finland is bijzonder geschikt voor onderzoeken naar studies in taalverwantschap en transfer omdat er twee verschillende taalgroepen leven. De meerderheid leert Fins als moedertaal maar er bevindt zich ook een Zweedssprekende minderheid die Fins slechts als tweede taal leert. Uit het onderzoek van Ringbom is gebleken dat de Finse Zweden een enorm voordeel oplopen in het leren van Engels vergeleken met de Finnen, wat hij verklaart uit de verwantschap van het Zweeds met het Engels (beide talen zijn Germaans terwijl Fins Finoegrisch is).

De positieve transfer treedt niet alleen in de productie van de leerders op maar ook in de perceptie, wat het leerproces bevordert en versoepelt. Zoals Ringbom (2006) echter opmerkt, de door de leerder waargenomen linguïstische afstand is ook belangrijk (de subjectieve afstand dus, niet de objectieve). De leerders zoeken immers overeenkomsten tussen hun moedertaal en de doeltaal en zijn eerder tot transfereren geneigd als ze een (nauwe) verwantschap vermoeden, zoals bijvoorbeeld de Zweedse sprekers ten opzichte van het Engels.

De waargenomen (verwachte) verwantschap kan echter ook tot een negatieve transfer leiden. In het lexicologische gebied gaat het vooral om zogenaamde valse vrienden. Dušková (1984) heeft een negatieve transfer in de morfologie gevonden in de tussentaal van

de Tsjechische leerders van het Russisch. De Tsjechen, onder de indruk van de verwantschap tussen het Russisch en het Tsjechisch, maakten in hun tussentaal gebruik van enkele morfologische uitgangen die echter in het Russisch niet correct waren of zelfs niet bestonden. In de tussentaal van de Tsjechische leerders die het Engels leren, komen deze uitgangen niet voor, constateerde Dušková.

Ringbom (2006) heeft zich ook beziggehouden met de rol die andere eerder verworven vreemde talen van de leerders spelen in het proces van transfer. Hij heeft gevonden dat de Finse sprekers die vroeger Zweeds als vreemde taal hebben geleerd, ook meer geneigd waren om woorden of grammaticale structuren van het Zweeds naar het Engels over te brengen (behalve van hun moedertaal), waarschijnlijk omdat ze die twee talen als zeer verwant beschouwden. Aan de andere kant, de Zweedse sprekers hebben nauwelijks iets van het Fins overgebracht, hoewel ze de taal eerder verworven hebben.

### 1.5.2 Intralinguale processen

Intralinguale processen zijn niet veroorzaakt door de invloed van de moedertaal maar zijn eerder gebaseerd op de kennis van de doeltaal. Deze processen zijn (net als transfer) bewust of onbewust.

Het vermogen om te generaliseren is onafscheidelijk verbonden met het proces van leren. Het is een behulpzaam proces, soms kan het echter tot een ongeschikte toepassing leiden, iets dat men in de T2-verwerving **overgeneralisatie** noemt (Littlewood 2006:507).

Vooraf in de vroege stadia van taalverwerving is er bij de leerder een behoefte aan **simplificatie**. Hij of zij laat elementen weg die redundant zijn om te kunnen communiceren (Ibid:508). Het proces van simplificatie maakt het voor de leerder mogelijk om essentiële informatie over te brengen (te communiceren) met minimale linguïstische competentie.

In de behavioristische benadering was **imitatie** de grondslag van het leren. Hoewel dit idee al lang achterhaald is, kunnen we niet zeggen dat imitatie geen rol speelt in het opbouwen van de tussentaal. De leerder neemt soms gehele frases of zinnen over om (weer) beter te kunnen communiceren dan zijn vaardigheid hem permiteert (Ibid.:509). Bijvoorbeeld als een beginner in het Engels de vraag *How old are you?* gebruikt hoewel hij nog niet in staat is om bijzinnen met vraagwoorden te construeren. Men noemt het ook “formulaic speech” (Ellis 2008:155). De leerder maakt gebruik van “ready-made chunks”

(Ibid.) die hij memoriseert en later, als zijn vaardigheid op een hoger niveau is, analyseert hij de afzonderlijke onderdelen, waardoor hij zijn tussentaalsysteem verbreedt.

### 1.5.3 Fossilisatie

Het idee van fossilisatie bestond al tijdens het ontstaan het vak. Het feit dat de meeste leerders nooit een *native-like competence* in de doeltaal bereiken, is eigenlijk een van de belangrijkste redenen die de onderzoekers aandreef om onderzoek naar de T2-verwerving te verrichten (Han & Selinker 2005:455). Vandaag de dag is het een breed geaccepteerd fenomeen onder de toegepast taalkundigen (zie *ibid.*; Long 2005), eerst benoemd door Selinker (1972), wiens definitie al werd behandeld in 1.4. Sindsdien heeft hij zijn definitie (met medewerking van andere wetenschappers) verbreed “from backsliding to cessation of learning and to ultimate attainment, [...] to the claim that no adult L2 learner can hope to achieve native-like competence in all discourse domain” (Han & Selinker 2005:457). In de ogen van sommige onderzoekers is fossilisatie zowel een proces als een product van de T2-verwerving. Dat wil zeggen, fossilisatie zien zij als de oorzaak voor het permanente staken van leren, ondanks motivatie en overvloedige input en output, en als de definitieve stand van de ontwikkeling van de tussentaal (Long 2005:22).

Het blijft echter de vraag of zo’n fenomeen als fossilisatie werkelijk te testen en te bewijzen valt, zoals Long (2005) opmerkte. Men kan nooit met alle zekerheid zeggen dat het ontwikkelen van de tussentaal volledig is gestaakt. Hij beargumenteert dat een studie die fossilisatie onderzoekt, longitudinaal moet zijn en een hoog gemotiveerde, gevorderde leerder moet observeren voor ten minste vijf jaren, iets dat amper werd gedaan. Han & Selinker (2005:465) stellen gelijke voorwaarden aan het onderzoek. Allemaal benadrukken zij de gelegenheid van de leerder om de doeltaal te kunnen gebruiken. Idealiter zou het een leerder zijn die al jaren de doeltaal als tweede taal (in de nauwere zin) leert en die overvloedige kansen heeft om met de moedertaalsprekers te spreken. Volgens Long heeft het geen zin om fossilisatie te zoeken in de tussentaal van de VT-leerders die buiten de klas weinig gelegenheid hebben om de vreemde taal te produceren.

Long (2005) pleit eerder voor een andere term, **stabilisatie** van een structuur of vorm in de tussentaal, die volgens hem wel is bewezen en die het probleem van bestendigheid (een kenmerk van fossilisatie) ontwijkt. Han probeerde deze twee termen te verbinden en

ziet stabilisatie en fossilisatie als twee delen van een continuüm. Zij biedt een definitie aan die zowel met de cognitieve als empirische kant van fossilisatie rekening houdt:

COGNITIVE LEVEL: Fossilization involves those cognitive processes, or underlying mechanisms that produce permanently stabilized interlanguage forms.

EMPIRICAL LEVEL: Fossilization involves those stabilized interlanguage forms that remain in learner speech or writing over time, no matter what the input or what the learner does (Han 1998:50, geciteerd in Han & Selinker 2005:457).

Het blijft echter een probleem om vast te stellen wanneer een vorm of structuur gestabiliseerd is of al gefossiliseerd.

Over de verschillende oorzaken die tot fossilisatie (of stabilisatie) van enkele structuren leiden, verschillen de meningen. Het gaat om: bevrediging van de communicatieve behoefte, invloed van de moedertaal, afwezigheid van corrigerende feedback, tekort aan input, leeftijd-gerelateerde beperkingen, valse automatisatie, geen (of beperkte) toegang tot de universele principes e.a. (Ibid.:459). Long (2005) ziet tekort aan ontvankelijkheid voor de input als de meest waarschijnlijke oorzaak.

Volgens Selinker & Lakshmanan (1992) speelt taaltransfer een zeer belangrijke rol bij het proces van fossilisatie. Hun hypothese van *Multiple Effects Principle* stelt voorwaarden voor die fossilisatie bevorderen: “When two or more SLA factors work in tandem, there is a greater chance of stabilization of interlanguage forms leading to possible fossilization” (p.198). Hun hypothese dat taaltransfer altijd een van de factoren is die tot fossilisatie leiden, bleek niet verdedigbaar te zijn maar ze concluderen dat transfer wel een bevoorrechte cofactor is.

Long (2005) somt drie categorieën van de doeltaalstructuren op die meer geschikt zijn om gestabiliseerd (gefossiliseerd) te worden: (1) categorieën die gebrek hebben aan een rechtlijnige relatie tussen vorm en functie, zoals lidwoorden, (2) semi-productieve regels, met onregelmatige en onsystematische uitzonderingen, zoals negatieve prefixen in het Engels, (3) eenheden die in hogere mate van een willekeurige aard zijn, zoals voorzetsels of het grammaticale geslacht. Frequentie, regelmatigheid en semantische doorzichtigheid van een grammaticale categorie spelen dus een belangrijke rol.



### 1.5.4 Variabiliteit

In de hypothese van de tussentaal wordt verondersteld dat de taal van de leerder in hoge mate systematisch is. Men kan echter opmerken dat de taal van de leerder ook door variabiliteit wordt gekenmerkt. De leerder maakt soms fouten en soms niet. “Within a single stage of acquisition, learners do not consistently make use of a single form or pattern, but rather show a preference for the use of one form among others that they use during the same period” (Ellis 2009:117).

Ellis (Ibid.:128-157) maakt verschil tussen “free variation” en systematische variabiliteit. *Free variation* doet zich voor als de leerder willekeurig (arbitrair) een vorm kiest in plaats van een andere. Ellis erkent dat dit fenomeen nogal controversieel is onder taalkundigen en dat velen zelfs niet in het bestaan ervan geloven. Systematische variabiliteit wordt veroorzaakt door sociolinguïstische of psycholinguïstische factoren.

Van de interne **sociolinguïstische** factoren blijkt de linguïstische context belangrijk te zijn, niet alleen op een fonologisch en morfologisch maar ook op een syntactisch niveau. Een van de voorbeelden die Ellis noemt, komt uit een studie van Hyldenstam naar de leerders van het Zweeds als T2. Hij toonde aan dat twee milieufactoren van invloed waren op de plaatsing van negatie in een zin. De T2-leerders kregen de plaatsing van negatie eerst in hoofdzinnen onder de knie en pas later in bijzinnen. Volgens Ellis gaat een T2-leerder eerst systematisch een variant in alle milieus gebruiken. Daarna, als hij meer varianten verwerft, gaat hij deze willekeurig in vrije variabiliteit gebruiken en pas later, op het volgende niveau, gaat hij de varianten volgens de linguïstische context gebruiken.

Externe variatie ontstaat als gevolg van beperkingen die worden gelegd op de keuze van de linguïstische vormen door situationele en sociale factoren. De leerder (net als een moedertaalspreker) beschikt over een continuüm van stijlen, van een zorgvuldige stijl tot spreektaal. De eerste wordt gebruikt bij formele gelegenheden waar veel aandacht wordt besteed aan taaluitingen, terwijl de tweede in informele situaties wordt gebruikt waarin een spontaan taalgebruik is gepermitteerd. De leerders oscilleren in hun taalgebruik tussen deze twee polen naar de concrete situatie. Er moet echter opgemerkt worden dat de T2-leerders niet altijd meer doeltaalvormen gebruiken in hun zorgvuldige stijl. Soms brengen ze vormen uit hun moedertaal over, vooral als deze meer prestige in de T1 hebben.

Van de **psycholinguïstische** oorzaken van variabiliteit noemt Ellis: variabiliteit afhankelijk van het opgavetype, plannen en monitoring (zelfcorrectie).

De *performance* van de T2-leerders verschilt met betrekking tot de opgave die ze moeten uitvoeren. Of zij zich meer op de mening of op de vorm concentreren is een van de beslissende factoren. Enkele taken predisponeren de leerder om op de mening te focussen en andere op de vorm. Hulstijn (zie Ellis 2009:148-149) onderzocht de invloed van tijdnood, focus, aandacht en meta-linguïstische kennis op de woordvolgorde (inversie en eindpositie van het werkwoord) van de leerders van het Nederlands als tweede taal. Hij heeft ontdekt dat tijdnood noch meta-linguïstische kennis effect hebben gehad maar dat aandacht focussen op de vorm wel de juistheid van beide structuren heeft verhoogd.

## 2 Het lidwoord

### 2.1 Het lidwoord in het Nederlands

Bij het volgende overzicht van (het gebruik van) lidwoorden hebben we ons gebaseerd vooral op Haeseryn et al. (1997), in mindere mate ook op Florijn et al. (2007).

De grammaticale categorie van het lidwoord vormt een onderdeel van een bredere grammaticale klasse van de determinator. Algemeen gezien legt de determinator van een naamwoordelijke constituent een relatie tussen de kern (eventueel aangevuld met toevoegingen of complementen) van de naamwoordelijke constituent en de verzameling aangeduid door een werkwoordelijke constituent.

Volgens Haeseryn et al. (1997) bestaan er 4 posities van de determinator waarop alleen bepaalde elementen worden toegestaan. Op de eerste positie komen kwantiteitsaanduidende elementen zoals *alle*, *elke*, *wat*, *genoeg* enz. Ook telwoorden en enkele vaste verbindingen kunnen op deze positie voorkomen. Als deze positie gevuld is, moet de tweede positie meestal leeg staan (een uitzondering daarvan zijn elementen *al* en *heel* die door een lidwoord gevolgd zijn). De tweede positie wordt gevuld door determinerende elementen waarbij behalve lidwoorden ook bezittelijke, aanwijzende, vragende en betrekkelijke voornaamwoorden horen. Op de derde positie komen dan adjectivische elementen (adjectieven en rangtelwoorden). Op de vierde positie kunnen weer hoofdtelwoorden komen, inclusief breukgetallen. Schema 1 geeft een overzicht van de posities van de determinator, alhoewel noodzakelijk gesimplificeerd.

Determinator			
1 <sup>e</sup> positie	2 <sup>e</sup> positie	3 <sup>e</sup> positie	4 <sup>e</sup> positie
kwantiteits-aanduidende elementen	determinerende elementen	adjectivische elementen	kwantiteits-aanduidende elementen
<i>heel, al</i> <i>elke, alle, sommige</i> <i>wat, genoeg, voldoende</i> <i>een aantal, twee kilo</i> <i>een paar</i> telwoorden	lidwoord bezittelijk vnw. aanwijzend vnw. vragend vnw. betrekkelijk vnw. genitief	adjectief rangtelwoord	hoofdtelwoorden (inclusief <i>beide, vele</i> ) breukgetallen

Schema 1: Posities van de determinator

Aan de hand van een voorbeeld in (1) kunnen we illustreren hoe de afzonderlijke posities van de determinator (al dan niet) gevuld worden:

- (1) al mijn drie kinderen

*Al* staat als een kwantiteitsaanduidend element op de eerste plaats, daarna komt een bezittelijk voornaamwoord op de tweede plaats. De derde positie is leeg. Het meest dicht bij de kern van de NP komt het hooftelwoord *drie*.

Laten we nu terugkeren tot het determinerende element dat ten grondslag ligt aan dit werk, het lidwoord. Er zijn in het Nederlands qua vorm vier lidwoorden: *een*, *de*, *het* en nul-lidwoord ( $\emptyset$ ). *Een* wordt een onbepaald lidwoord (of lidwoord van onbepaaldheid) genoemd. Het nul-lidwoord kunnen wij ook tot onbepaalde lidwoorden rekenen. *De* en *het* heten bepaalde lidwoorden (of lidwoorden van bepaaldheid). Zoals gezegd fungeert het lidwoord als determinator in een naamwoordelijke constituent en staat altijd vóór de kern (een substantief of een taalelement dat als substantief kan fungeren) van de constituent. Er bestaan ook oude naamvals vormen van de bepaalde lidwoorden: *des*, *der* en *den* die echter slechts in formeel taalgebruik of vaste uitdrukkingen voorkomen.

	enkelvoud	meervoud
onbepaald	een	$\emptyset$
bepaald	de/het	de

Schema 2: Vormen van lidwoorden en hun distributie

### 2.1.1 Vier functies van lidwoorden

Het bepaalde lidwoord wordt in het algemeen gebruikt als de referent in de naamwoordelijke constituent in kwestie geïdentificeerd is, dat wil zeggen, als de spreker aanneemt dat de toehoorder weet wie of wat hij bedoelt, waarover er sprake is. Dit kan uit de context (het taalaanbod dat voorafgaat) of uit de situatie (alle niet-talige factoren zoals de persoon van de spreker/toehoorder, de algemene kennis van de wereld enz.) voortvloeien. Het onbepaalde lidwoord wordt gebruikt als de spreker aanneemt dat de toehoorder niet weet waarover hij het heeft, als er nieuwe informatie wordt geïntroduceerd.

- (1) Arnold zette *een vaasje* op *de piano*, maar hij deed het nogal onhandig. Het gevolg was dan ook dat *het vaasje* omviel.<sup>5</sup>
- (2) *De maan* schijnt.

In (1) is *een vaasje* onbepaald omdat het niet duidelijk is over welk vaasje het gaat, de constituent wordt nu pas geïntroduceerd. *De piano* behoeft geen introductie omdat het uit de context of situatie blijkbaar is over welke piano het gaat, daarom wordt hier het bepaalde lidwoord gebruikt. In de volgende zin is *het vaasje* bepaald omdat het uit de context al duidelijk is, welk vaasje wordt bedoeld (datgene dat op de piano is gezet). In (2) wordt over het hemellichaam gesproken dat om de aarde draait en dat in een zekere zin uniek is (de aarde heeft slechts één maan) en voor de toehoorder dus voldoende geïdentificeerd. Het gebruik van het bepaalde lidwoord heeft hier betrekking tot de algemene kennis van de wereld.

Onbepaalde constituenten kunnen ook zonder lidwoord voorkomen. Dit is bijvoorbeeld het geval wanneer stofnamen of meervoudige substantieven de kern van de naamwoordelijke constituent vormen, zoals in (3).

- (3) We hebben *gehakt* en *bruine bonen* gegeten.

In zulke gevallen wordt er wel een onbepaald lidwoord (zonder uiterlijke vorm) verondersteld: een zogenaamd 'nul'-lidwoord. Men spreekt ook over een lege determinator.

Het lidwoord van onbepaaldheid leidt ook categoriale constituenten in.

- (4) *Een hond* kun je meer leren dan *een kat*. (Florijn 2007:47)
- (5) *Een zebra* heeft strepen.

In (4) en (5) wordt *een* categoriaal gebruikt, de spreker doet een algemene uitspraak over een diersoort (=een categorie). Hij zegt iets dat voor iedere hond en iedere kat, resp. iedere zebra geldt. Het individu vertegenwoordigt hier de hele categorie. Constituenten met een nul-lidwoord kunnen ook de eigenschap 'categoriaal' hebben:

- (6) *Geld* maakt niet gelukkig. (Florijn:48)
- (7) *Sinaasappels* bevatten meer vitamine C dan *bananen*. (Ibid.)

---

<sup>5</sup> Alle voorbeeldzinnen in hoofdstuk 2.1.1 zijn van Haeseryn et al. (1997:802-812) overgenomen tenzij anders vermeld.

Onbepaalde constituenten kunnen verder onderscheiden worden in **specifiek onbepaalde** en **niet-specifiek onbepaalde**. Een specifiek onbepaald constituent duidt een persoon of zaak aan die voor de spreker al bekend (identificeerbaar) is, maar voor de hoorder nog niet.

(8) Ik heb *een tweedehands auto* gekocht.

De spreker heeft het in (8) over een bepaalde auto die voor hem al identificeerbaar is maar de hoorder krijgt geen verdere toelichting waarnaar hij de auto kan identificeren.

Aan de andere kant, een niet-specifiek onbepaald constituent duidt een persoon of zaak aan die noch voor de spreker noch voor de hoorder identificeerbaar is.

(9) Ik zoek *een tweedehands auto*.

In (9) gaat het om geen specifieke auto die de spreker zoekt maar om een nog onbekende auto uit de deelverzameling van tweedehands auto's.

De lidwoorden *de* en *het* kunnen ook generieke naamwoordelijke constituenten inleiden.

(10) *De Amerikaan* heeft een eigenaardig gevoel voor humor.

(11) *De computer* heeft ons leven enorm veranderd. (Florijn:48)

In (10) en (11) wordt *de* generiek gebruikt. Men heeft het niet over elke Amerikaan of elke computer, eerder spreekt men generaliserend over de soort (Amerikanen, het verschijnsel computer). Dat wil zeggen, niet alle Amerikanen hoeven een eigenaardig gevoel voor humor te hebben, de spreker generaliseert of abstraheert van individuele gevallen.

### 2.1.2 Bijzondere gebruikswijzen van lidwoorden

Het onbepaalde lidwoord *een* wordt ook gebruikt in combinatie '*een A van een B*', waarin A en B substantieven zijn. In deze uitdrukking wordt een B tot een A vergeleken of er wordt gezegd dat een B een A is, bijvoorbeeld: *een schat van een kind, een boom van een kerel, een kasteel van een huis, een droom van een sportwagen* enz.

In uitroepen kan *een* (of de gereduceerde vorm '*n*') gebruikt worden voor meervoudige substantieven en niet-telbare substantieven in het enkelvoud:

- (1) Wat *een* mensen zijn er geweest!<sup>6</sup>
- (2) 'n Bier dat hij dronk!

Bij bepaalde hoofdtelwoorden wordt met *een* (of *zo 'n*) 'ongeveer' bedoeld. Het gaat meestal om veelvouden van vijf, vanaf vijftien:

- (3) Er zullen *een* twintig mensen zijn geweest.
- (4) Hij heeft *zo 'n* honderd artikelen geschreven.

In veel gevallen wordt het lidwoord **weggelaten**. Het gaat met name om:

- kernachtige formuleringen (als bevelen (5), krantenkoppen (6) of titels van boeken, tijdschriften etc. (7))
  - (5) *Handen omhoog!*
  - (6) *Man vermoordt vriendin.*
  - (7) *Nederlandse grammatica – Pedagogisch handboek – Kunst en maatschappij*
- nevenschikkingen, waarbij twee of meer substantieven semantisch verwant zijn en/of een vaste uitdrukking vormen (bij vaste uitdrukkingen is de weglating verplicht, in andere gevallen facultatief).
  - (8) Hij werd op *water* en *brood* gezet.
  - (9) (De) *moeder* en (het) *kind* zijn verdrongen.
- na voorzetsels in specifieke gevallen, als de substantief niet-referentieel wordt gebruikt. Het gaat om combinaties met de voorzetsels *per*, *qua* en *te*, combinaties met het voorzetsel *zonder*, parallelconstructies. In (10) en (11) heeft men het niet over een concreet vervoermiddel maar over het soort vervoermiddel in het algemeen, (12) is een vaste uitdrukking:
  - (10) Ik ga altijd *per* trein.
  - (11) *Zonder* auto zou ik me niet kunnen redden.
  - (12) In oude tijden gold de wet: *oog* om *oog*, *tand* om *tand*.

---

<sup>6</sup> Alle voorbeelden in hoofdstuk 2.1.2 zijn van Haeseryn et al. (1997:185-223) overgenomen tenzij anders vermeld.

- na voorzetsels in plaatsaanduidende en andere (als idiomatisch beschouwde) verbindingen. Enkele voorbeelden: *aan boord, aan tafel, aan zee, in bed, in school, naar huis, naar school, op kantoor, op straat, op tafel*. Vergelijk echter de twee verschillende gevallen in (13):

(13) Ze hebben lang naar woonruimte gezocht, maar nu zijn ze tenminste onder *dak*, al slapen ze nog onder *het dak*.

*Onder dak* wordt niet-referentieel bedoeld, maar *onder het dak* betekent een concrete woonruimte, namelijk ‘vlak onder het dak’, ‘op zolder’. Tot de niet-lokaliserende verbindingen zonder lidwoord behoren bijvoorbeeld: *bij gelegenheid, bij toeval, buiten bereik, met open mond, naar keuze, onder invloed*.

- substantieven met unieke referentie, waarmee bedoeld wordt dat een substantief welbepaald is en dat er geen twijfel bestaat over de identificatie ervan. Tot deze groep behoren substantieven met een eigennaam (14), substantieven met een letter en/of nummer (15), verwantschapsnamen voor familieleden (16) en substantieven voorafgegaan door adjectieven *bedoeld(e), (boven)genoemd(e), (laatst)vermeld(e)* enz. in formele taal (17).

(14) luitenant Van Dam, paus Gregorius III, prinses Juliana, professor Michels, maar: *de marxist Krol, de moslim Bazarghan, de Belg Martens* (bij nationaliteit of levensbeschouwing is het lidwoord in deze gevallen verplicht)

(15) De halte van *lijn 6* is opgeheven.

(16) *Vader* heeft ons gevraagd stil te zijn.

(17) De verzekering onder *vermeld polisnummer* is ingegaan op 1 januari 1983. (formeel)

- aansprekingen, behalve de formule meneer/mevrouw plus beroepsnaam:

(18) *Mevrouw*, kunt u mij vertellen hoe laat het is?

- substantieven als naamwoordelijk deel van het gezegde. De naamwoordelijke constituenten in het gezegde krijgen geen lidwoord als ze een kenmerkende hoedanigheid aanduiden, zoals een functie of beroep, een nationaliteit of een levensbeschouwing:

(19) Willem is *soldaat*.

(20) Hij is *Belg*.



In (21) is echter het lidwoord wel gebruikt omdat het om een subjectief oordeel gaat en niet de feitelijke hoedanigheid. De spreker wil zeggen dat de referent (hij) zich gedraagt alsof hij het beroep van onderwijzer uitoefende, hij verwijst hiermee naar een stereotiep beeld van het beroep.

(21) Hij is *een* onderwijzer. (Florijn 2007:49)

Als men zich minachtend uitlaat over een andere persoon, moet er ook een lidwoord gebruikt worden:

(22) Hij is me *een* advocaatje.

- substantieven als bepaling van gesteldheid, vooral als deze door *als* of *tot* wordt ingeleid. De nadruk wordt gelegd op de hoedanigheid (functie, beroep enz.):

(23) Als *taalkundige* is hij geen cent waard.

(24) Zij werd verkozen tot *voorzitter*.

Net als bij de voorafgaande groep kan de spreker *als* plus *een* plus substantief gebruiken maar dan wordt de uiting als en bijwoordelijke bepaling van vergelijking begrepen:

(25) Hij spreekt als *een* (echte) advocaat.

- substantieven die kinderspelen aanduiden (*doktertje/verstoppertje/ziekenhuisje* spelen e.a.) of die muziekinstrumenten aanduiden (uitsluitend niet-referentieel gebruikt, vergelijk (26a) en (26b)):

(26a) Hij speelt *piano* en *orgel*.

(26b) Hij speelt in de kerk op *het* orgel.

- substantieven in vaste verbindingen met werkwoorden. Enkele voorbeelden:

*aandeel* hebben (in), *afstand* doen van, *belang* hechten aan, *betrekking* hebben op, *college* lopen, *deel* uitmaken van, *kans* lopen/zien/hebben, *rekening* houden met, *terrein* verliezen, *wortel* schieten.

Bij sommige typen substantieven komt het lidwoord soms voor en soms niet. Bij namen van mensen en dieren zonder nadere bepaling gebruikt men geen lidwoord maar er zijn

gevallen waarin het onbepaalde lidwoord nodig is – bij namen van beroemde personen, als ze als exemplarisch beschouwd worden of als de naam een bepaald exemplaar van een werk of een product aangeeft (27); of wanneer de spreker de betekenis ‘een zekere’ wil aanduiden (28):

(27) *Een* Van Gogh is tegenwoordig niet meer te betalen.

(28) Er is *een* (meneer) Andriessen aan de telefoon.

Enkelvoudige **namen van werelddelen, naties, deelstaten, eilanden, provincies, steden en dorpen** komen zonder lidwoord voor, behalve als ze een aanduiding van de staatsvorm bevatten: *Centraal-Europa, Nederland, Terschelling, Rotterdam*, maar *de Verenigde Staten, het Verenigd Koninkrijk, de Tsjechische Republiek*. Namen van bergen, bossen en water worden altijd met een lidwoord gebruikt: *de Mont Blanc, de Alpen, het Muziekbos, de Atlantische Oceaan* enz.

**Namen van bijzondere dagen** (feestdagen) komen meestal zonder lidwoord voor: *vlaggetjesdag, Goede Vrijdag, Pasen*; namen van perioden worden echter door een lidwoord begeleid: *de advent, de ramadan, de Renaissance*.

**Namen van organisaties, verenigingen, bestuurlijke eenheden, stromingen** en dergelijke worden meestal met een lidwoord gecombineerd: *de VN, de NAVO, het CDA, de Benelux, de gemeente Amsterdam, de islam*. Bij namen van bedrijven is het lidwoordgebruik niet-systematisch: *de KLM, (de) Shell, de HEMA, Unilever*.

**Namen van kranten en tijdschriften** krijgen een lidwoord als ze van een soortnaam afgeleid zijn en als die soortnaam nog duidelijk is: *de Volkskrant, De nieuwe taalgids*; anders is het lidwoord afwezig: *Viva, Panorama* enz. Als men echter een concreet exemplaar bedoelt, gebruikt men een lidwoord:

(29) Heb jij *de* Robbedoes al gelezen?

Bij eigennamen met een voor- of nabepaling is een lidwoord gebruikelijk:

(30) Om vijf uur 's morgens kwamen we in *een* nog slapend Rotterdam aan.

(31) *De* in 1983 overleden Tennessee Williams was een bekend Amerikaans toneelschrijver.

**Namen van talen** komen met een lidwoord voor als ze een bepaalde hoeveelheid taalproductie aanduiden of een bepaald soort taal:

- (32) *Het* Deens dat hij spreekt, is uitstekend.
- (33) In Canada wordt *een* heel ander Frans gesproken dan in Frankrijk.

Als de naam een taal als zodanig, het taalsysteem aanduidt, wordt het lidwoordgebruik idiomatisch. In sommige gevallen is het verplicht (als lijdend voorwerp bij veel werkwoorden, bijv. *vertalen in/uit*):

- (34) Deze roman is uit *het* Hongaars in *het* Nederlands vertaald.
- (35) Sommige Vlamingen haten *het* Frans.
- (36) Hoe zeg je dat in *het* Italiaans?
- (37) *Het* Nederlands wordt door ongeveer tweeëntwintig miljoen mensen gesproken. (Florijn:49)

Bij sommige werkwoorden is het lidwoordgebruik integendeel ongebruikelijk of zelfs uitgesloten. Het gaat om *spreken, verstaan, begrijpen, lezen* en *studeren*.

- (38) Ik kan *Russisch* lezen, maar niet spreken.
- (39) Ik heb een tijdje *Italiaans* gestudeerd, maar nu studeer ik *Spaans*. (Florijn:49)

**De namen van maanden, dagen** (behalve enkele bijzondere gevallen), **tijdsaanduidingen** met verleden en de tijdsaanduidingen middernacht, zonsopgang en zonsondergang worden altijd zonder lidwoord gebruikt:

- (40) In *juli* gaan we op vakantie.
- (41) Volgende week *vrijdag* hebben we weer een vergadering.
- (42) Verleden *zaterdag/week/jaar* heeft hij een aanrijding gehad.
- (43) Om *middernacht* zijn we gaan slapen, en bij *zonsopgang* waren we er al weer uit.

Zonder lidwoord of met een bepaald lidwoord komen substantieven als **week, maand, jaar** en **de namen van de seizoenen** voor, als ze door *vorig(e), volgend(e), komend(e)* voorafgegaan zijn en als de periode die aangeduid wordt dicht bij het spreekmoment ligt. Zonder of met lidwoord worden ook de namen van de dagen gebruikt als ze door *daarvoor, daarna* of *daarop* gevolgd zijn.

- (44) (*De*) komende *zomer* ga ik niet naar de cursus in Hasselt.
- (45) Zaterdag kwam hij uit het ziekenhuis en (*de*) *maandag* daarop ging hij weer naar zijn werk.

In de overige gevallen worden de namen van de dagen met een bepaling, de namen van seizoenen, substantieven *dag*, *week*, *maand*, *jaar* en namen voor de delen van de dag wel door een lidwoord begeleid.

- (46) *De* derde dinsdag in september ga ik naar den Haag.
- (47) In *de* herfst gaan we weer bollen planten.
- (48) Om 10 uur in *de* morgen zat het huis al vol.

Bij sommige tijdsbepalingen wordt het bepaalde lidwoord als onderdeel van de genitiefvorm gebruikt, gespeld als ‘s: *’s morgens*, *’s avonds*, *’s winters* enz.

## 2.2 De markering van (on)bepaaldheid in het Tsjechisch

Het Tsjechisch kent, net als de meeste Slavische talen, geen lidwoorden. De categorie van (on)bepaaldheid wordt in het Tsjechisch door geen specifiek woordsoort uitgedrukt en hoeft zelfs niet expliciet te worden uitgedrukt (zie Hlavsa 1972; Daneš e.a. 1987; Grepl 1995). Zo kan de zin:

(1)	Přived’	si	kamaráda.
	neem mee	wederkerend vnw.	vriend ACCU

drie verschillende betekenissen hebben: *neem een vriend met je mee*; *neem de vriend met je mee* of *neem de (enige) vriend (die je hebt) met je mee* (voorbeeld uit Hlavsa 1972). De toehoorder identificeert de referent naar de situatie of context.

De Tsjechische taal wordt gekenmerkt door een hoge graad van flexie. De afzonderlijke zinsdelen (bijvoorbeeld subject en object) zijn door de flexie goed identificeerbaar, daarom is de woordvolgorde in het Tsjechisch heel vrij, in tegenstelling tot de meer analytische talen zoals Engels of Nederlands. De woordvolgorde maakt het voor de spreker mogelijk om de (on)bepaaldheid impliciet uit te drukken, op basis van het thema-rhema-principe<sup>7</sup> (Daneš e.a. 1987:387). In principe kunnen we zeggen dat de informatieve waarde van de uitdrukkingen in de zin groeit van links tot rechts (deze regel is geldig vooral voor de mededelende zin). Substantieven in het thema worden meestal als bepaald

<sup>7</sup> Het thema bevat een deel van de uitspraak waarover iets gezegd wordt, wat gegeven is, het rhema van de uitspraak is de specifieke informatie die iets over het thema zegt (Grepl 1995:633). In de Nederlandse taalkunde spreekt men over het links-rechts-principe.

geïnterpreteerd. Als er een onbepaald substantief staat, moet het voorafgegaan worden door een taalmiddel dat onbepaaldheid markeert, bijv. door een onbepaald voornaamwoord (voorbeeld uit Daneš 1987):

(2a)	Lodník	stál	na	přidi	a	mával	praporkem.
	zeeman	stond	op	vorstevén	en	zwaaide	vlaggetje
	NOM			ABL			LOC

“De zeeman stond op de vorstevén met een vlaggetje te zwaaien.”

(2b)	Nějaký	lodník	stál	na	přidi	a	mával	praporkem.
	sommige	zeeman	stond	op	vorstevén	en	zwaaide	vlaggetje
		NOM			ABL			LOC

“Er stond een zeeman op de vorstevén met een vlaggetje te zwaaien.”

In (2a) wordt het substantief *lodník* meestal geïnterpreteerd als bepaald (voor de toehoorder al bekend of op een andere manier geïdentificeerd), in (2b) wordt *lodník* voorafgegaan door een onbepaald voornaamwoord *nějaký* (‘sommige’), de naamwoordelijke constituent is dus onbepaald.

Behalve het thema-rhema principe kan de bepaaldheid in het Tsjechisch gemarkeerd worden door aanwijzende voornaamwoorden. De meest gebruikelijke zijn *ten* (*ta*, *to*) en *tento* (*tato*, *toto*):

(3)	Byl	jednou	jeden	král.	Ten	král	měl	tři	dcery.
	was	eens	één	koning	die/deze	koning	had	drie	dochters
				NOM		NOM			ACCU

“Er was eens een koning. De koning had drie dochters.”

De taalmiddelen die in het Tsjechisch onbepaaldheid aanduiden zijn vooral onbepaalde voornaamwoorden. Er kunnen twee soorten onbepaaldheid onderscheiden worden: specifieke (voor de spreker al op een of andere manier identificeerbaar, maar voor de hoorder nog niet) en niet-specifieke (niet identificeerbaar voor zowel de spreker als de toehoorder). Terwijl *nějaký* in beide categorieën kan fungeren, de meeste voornaamwoorden zijn bruikbaar in slechts één van de categorieën. Onbepaalde voornaamwoorden *jakýsi*, *kterýsi* (‘een zekere, de één of andere’) en het telwoord *jeden* (‘één’) markeren specifieke

onbepaaldheid. *Jakýkoli(v)*, *kterýkoli(v)* ('ieder, elk, welke dan ook') markeren niet-specifieke onbepaaldheid (Hlavsa 1972).

(4a)	Četl	to	v	nějaké	knize.
	las	het ACCU	in	sommige	boek LOC

“Hij heeft dat in een boek gelezen.”

(4b)	Vypůjč	mi	nějakou	knihu.
	leen uit	mij DAT	sommige	boek ACCU

“Leen mij een boek uit.”

Terwijl het voornaamwoord *nějaký* in (4a) gebruikt wordt in een specifiek onbepaald constituent (er wordt een bepaald boek bedoeld), in (4b) is de constituent niet-specifiek onbepaald, *nějaký* in de betekenis van welk dan ook.

De hoofdtelwoorden maken de constituenten in het Tsjechisch meestal onbepaald, tenzij niet begeleid door een aanvullend element (zoals een aanwijzend voornaamwoord). Vergelijk de functie van *tři* (drie) in volgende zinnen (voorbeeld uit Hlavsa:1972):

(5a)	Tři	chlapci	odnesli	dříví	do	kůlny.
	drie	jongens	brachten	hout	naar	schuur
		NOM		ACCU		GEN

(5b)	Dříví	odnesli	do	kůlny	tři	chlapci.
	hout	brachten	naar	schuur	drie	jongens
	ACCU			GEN		NOM

Zinnen 5a) en 5b) betekenen (met neutrale intonatie) ongeveer hetzelfde: *drie jongens hebben hout naar de schuur gebracht*, hoewel de constituent *tři chlapci* in het ene geval op de beginpositie staat en in het andere op de eindpositie. Ondanks wat wij eerder hebben gezegd, staat er in (5a) een onbepaalde constituent aan het begin van de zin. Als wij daarvan een bepaalde constituent zouden willen maken, moeten we daar een bepalend element bij toevoegen, bijvoorbeeld *tito*: *tito tři chlapci* ('deze drie jongens'). Het telwoord *oba* ('beide') vormt een uitzondering van de regel, dat is inherent bepaald.

Een interessante opmerking is te vinden in Dobiáš (2006). Hij bewijst aan de hand van enkele Tsjechische corpora dat er in de spreektaal een tendens bestaat tot grammaticalisatie van enkele taalelementen in functies van lidwoorden. Hij merkt dat de frequentie van deze elementen veel hoger is in de spreektaal dan in de schrijftaal. Het verwijzende voornaamwoord *ten* verwerft opvallend vaak de functie vergelijkbaar met de categorie van een bepaald lidwoord, terwijl het onbepaalde voornaamwoord *nějaký* en het telwoord *jeden* meer de functie van een onbepaald lidwoord krijgen. Daarmee gaat ook gepaard dat zij in deze functies onbeklemtoond uitgesproken worden. Blijkbaar wordt het thema-rhema principe door veel sprekers niet meer als voldoende beschouwd om de (on)bepaaldheid uit te drukken. In de schrijftaal zouden deze taalelementen echter als redundant beschouwd worden. Zoals Dobiáš opmerkt, is deze tendens uitsluitend duidelijk in de spreektaal waar te nemen en wordt het nog vermeden in de schrijftaal. De eventuele codificatie ligt dus nog in de verre toekomst.

## **2.3 De verwerving van het lidwoord**

In deze paragraaf wordt de categorie van het lidwoord benaderd vanuit het perspectief van de taalverwerving. Eerst komt de verwerving van het lidwoord in het algemeen aan de orde. Enkele algemene tendensen in het taalgebruik van T2-leerders die in hun moedertaal geen lidwoorden kennen, worden behandeld. Daarna gaan we in op de NVT-studies op het Tsjechische grondgebied.

Een taalgebruiker wiens moedertaal geen lidwoorden kent, staat voor een moeilijke taak als hij een vreemde taal gaat leren waarin de lidwoorden wel worden gebruikt. Zoals Wethlij (1999) stelt, dringen lidwoorden zich noch akoestisch noch visueel op aan de taalgebruiker. De lidwoorden zijn bijna altijd accentloos (op enkele uitzonderingen na) en dus voor de T2-leerder moeilijk hoorbaar. Het verwondert dan niet dat de NT2-leerders ook minder ontvankelijk zijn voor deze grammaticale categorie. Bovendien is deze categorie wat de semantiek betreft, niet echt duidelijk genoeg. De regels die aan het lidwoordgebruik ten grondslag liggen, zijn erg complex en zelfs de voornaamste descriptieve grammatica Nederlands (hiermee wordt Haeseryn et al. 1997 bedoeld) faalt soms om deze complexiteit in kaart te brengen (Wethlij 1999:72).

De onderzoekers hebben gemerkt dat de verwerving van deze categorie ook door T1-sprekers relatief lang duurt ten opzichte van andere taalelementen. De kinderen beginnen al

rond twee jaar lidwoorden te verwerven maar het kan wel tot de leeftijd van acht jaren voordat zij de referentiële vorm-functiecombinaties volledig onder de knie krijgen (Rozendaal & Baker 2006:93).

Het zal dus niet verwonderen dat de verwerving van het lidwoord door de T2-leerders ook de interesse wekt van de taalkundigen. De theorie van *Article choice parameter* en *Fluctuation hypothesis* van Ionin et al. (2004) behoort tot de meer invloedrijke studies over de semantiek en verwerving van lidwoorden. In haar studie laat ze zien dat talen die een op tweeledigheid gebaseerd lidwoordsysteem hebben, hun parameters gezet hebben op óf bepaaldheid óf specificiteit. Talen met de parameters gezet op bepaaldheid markeren bepaalde en onbepaalde naamwoordelijke constituenten maar hebben geen bijzondere uitdrukkingen voor ±specifiek. Tot zulke talen behoren bijvoorbeeld de Germaanse talen. Als voorbeeld kunnen wij een paar zinnen in het Nederlands en Engels gebruiken. Deze talen maken qua vorm onderscheid tussen bepaald en onbepaald, maar niet tussen specifiek en niet-specifiek (voorbeelden uit Guella et al. 2008:61,63):

(1) [+bepaald, +specifiek]

At a bookstore

A: Well, I've bought everything that I wanted. Are you ready to go?

B: Almost. Can you please wait a few minutes? I want to talk to **the owner** of this bookstore. She is my old friend.

(2) [-bepaald, -specifiek]

In a children's library

A: I'd like to get something to read, but I don't know what myself.

B: Well, what are some of your interests? We have books on any subject.

A: Well, I like all sorts of things that move – cars, trains... I know! I would like to get **a book** about airplanes!

(3) [+bepaald, -specifiek]

Op een verjaardagsfeest

A: Ik vind dit boek heel interessant.

B: Ja, het is een mooi boek. Ik zou graag willen spreken met **de vrouw** die dit boek gemaakt heeft.

(4) [-bepaald, +specifiek]

Op een les

A: Meneer Bakker, gaan we met de toets beginnen?

B: Nee, ik wacht op **een student**. Hij is laat.



Wel moet opgemerkt worden dat hier een minder gebruikelijke definitie van specificiteit wordt behandeld (zie Ionin et al. 2004). De vrouw in (3) is niet-specifiek omdat de spreker geen specifiek individu in gedachten heeft. Er bestaat geen concrete vrouw in zijn gedachten die hij met het genoemde boek zou verbinden.

Daarnaast zijn er talen, zoals het Samoaans, Turks en enkele Creoolse talen, die met hun lidwoorden  $\pm$ specifiek kunnen onderscheiden maar niet  $\pm$ bepaald.

Ionin bestudeert hoe de T2-leerders die geen lidwoorden in hun moedertaal kennen (en die dus geen parameters gezet hebben) deze zetting verwerven. Zij gaat ervan uit dat de T2-leerders volle toegang hebben tot de UG en stelt voor dat de leerders tussen de zetting van bepaaldheid en de zetting van specificiteit oscilleren voordat zij (na voldoende input) de zetting van de doeltaal verwerven. Hun tussentaal zou dus systematische trekken moeten vertonen van de ene of de andere zetting.

In de vakliteratuur zijn er meerdere studies die beweren en bewijzen dat T2-leerders die in hun moedertaal geen lidwoorden kennen, veel moeite hebben met de verwerving van deze grammaticale categorie en zelfs als gevorderden nog steeds onzekerheid voelen bij het (al dan niet-)gebruik van lidwoorden in meerdere contexten (zie bijv. Ringbom 2006; Trenkic 2009). Trenkic (2009) probeert een verklaring te bieden en stelt dat het sterk afhangt van de aard van deze grammaticale categorie. De voornaamste functie van lidwoorden is een naamwoordelijke constituent aan te kondigen; dat ze de (on)bepaaldheid of (niet-)specificiteit markeren is dan een belangrijke maar niet essentiële functie. De talen die geen lidwoorden kennen, hebben daar andere taalmiddelen voor en redden zich goed. Trenkic stelt dat er in talen zonder lidwoorden daarom een puur syntactische determinator ontbreekt. Deze talen kennen slechts determinatoren die een communicatieve waarde dragen, die in een of andere zin semantisch onafhankelijk zijn (demonstratieven duiden de afstand van de referent aan met betrekking tot de spreker/hoorder, possessieven duiden de relatie tussen de referent en de spreker/hoorder aan) en die zich volgens Trenkic qua semantiek heel dicht bij adjectieven bevinden. Daarom noemt zij deze determinatoren “procedural adjectives” (p.123). Het probleem ontstaat als T2-leerders met een T1 zonder lidwoorden meer focussen op de betekenis dan op de primaire morfo-syntactische functie van deze categorie – zij beschouwen, stelt Trenkic, de lidwoorden als *procedural adjectives*, waarschijnlijk vanwege

hun gelijkenis met demonstratieven of telwoorden. De T2-leerders zoeken naar *betekenis* van de lidwoorden, wat tot verwarring en verkeerd gebruik kan leiden.

Meerdere studies hebben bewezen dat de lidwoorden vaker worden weggelaten door de T2-leerders die in hun T1 geen lidwoorden kennen, als ze naar een meer saillant referent verwijzen (Trenkic 2009:126). Trenkic geeft voorbeelden van haar vroegere studie waarin de Servische sprekers de bepaalde lidwoorden aantoonbaar meer weglieten als zij voor de tweede of derde keer naar een referent verwezen hoewel zij deze bij de eerste verwijzing een (in)definiëte lidwoord hadden gebruikt. Deze observatie bevestigt gedeeltelijk een andere tendens, namelijk dat de T2-leerders lidwoorden frequenter weglaten voor referenten in de thema-posities (*topic*) dan die in het rhema (*comment*). De meest voor de hand liggende verklaring voor deze bevindingen is dat de T2-leerders de lidwoorden als pragmatisch overbodig beschouwen, omdat ze veronderstellen dat de toehoorder al weet over welke referent het gaat. Het kan ook te maken hebben met een tendens om zich zo effectief mogelijk uit te drukken.

Wat verder opvalt is dat de lidwoorden volgens enkele taalkundigen ook meer worden weggelaten in constituenten die begeleid worden door een adjectief (type lidwoord + adjectief + substantief) (Trenkic 2009:132).

Er wordt ook onderzocht of er verschillen bestaan tussen de verwerving van de respectievelijke vormen van lidwoorden. Meerdere studies (besproken in Ekiert 2007) tonen dat het definiëte lidwoord *the* eerder wordt verworven dan het niet-definiëte lidwoord *a/an* door de T2-leerders van het Engels. Enkele studies komen ook tot conclusie dat het definiëte lidwoord overmatig wordt gebruikt en dat overgeneralisatie daarbij een rol speelt.

Op het gebied van het Duits als vreemde taal is onlangs een studie verschenen die het artikelgebruik van Tsjechische studenten Duits onderzoekt en als basis gebruikt voor een didactische handleiding. Pimingsdorfer (2013) heeft zijn positie als docent op een Tsjechische universiteit benutten om een omvangrijk corpus teksten samen te stellen en daarop vervolgens een foutenanalyse los te laten. Wij denken dat de resultaten van zijn FA het waard zijn om hier vermeld te worden. Pimingsdorfer heeft gevonden dat er veel meer fouten worden gemaakt bij NP's in het enkelvoud dan bij NP's in het meervoud. Dit verschijnsel verklaart hij deels door het feit dat er in het Duits slechts twee mogelijke vormen bestaan in het meervoud (een bepaald lidwoord of een nul-lidwoord, net als in het Nederlands), terwijl de leerders bij NP's in het enkelvoud uit drie vormen kunnen kiezen

(een onbepaald, bepaald of nul-lidwoord). Toch meent hij dat het verschil zo markant is dat dit het relatief lage aantal fouten in het meervoud niet volledig kan verklaren. Verder merkt hij op dat eliminatie lang de frequentste fout is bij NP's in het enkelvoud (60% van het totale aantal fouten). Dit schrijft hij vooral toe aan vermijdingsstrategieën (de studenten willen het gebruik van het genus of de naamval vermijden) en de negatieve transfer. De op één na meest voorkomende fout blijkt het gebruik van een bepaald lidwoord in plaats van een onbepaald of nul-lidwoord te zijn (ongeveer 23% van het totaal). Dit verklaart Pimingsdorfer vooral door overgeneralisatie van de doeltaalregels. Opmerkelijk genoeg wordt een niet-definiet lidwoord in plaats van een definiet of nul-lidwoord bij NP's in het enkelvoud slechts in ongeveer 5% van de gevallen gebruikt. Ook in het meervoud is het aantal fouten waarbij een bepaald lidwoord in plaats van een nul-lidwoord wordt gebruikt bijna twee keer zo groot dan in het omgekeerde geval. Bovendien stelt Pimingsdorfer de hypothese dat de fouten in het lidwoordgebruik resistent zijn en dat zij waarschijnlijk ontvankelijk zijn voor fossilisatie.

Als we nu nader gaan kijken naar de situatie van de Tsjechische leerders van het Nederlands, ligt een vergelijking met de bovenstaande beweringen voor de hand. De Nederlandse taal heeft een lidwoordsysteem dat nogal vergelijkbaar is met dat van het Engels en Duits en zoals al eerder vastgesteld, is het Tsjechisch een typische flecterende taal die andere taalmiddelen gebruikt om de (on)bepaaldheid van nominale constituenten aan te duiden. De Tsjechische studenten (samen met de Slowaakse of Poolse studenten) staan bekend om hun worsteling met de lidwoorden (Wethlij 1999). Helaas hebben wij geen studie gevonden die het lidwoordgebruik in de diepte onderzoekt bij de Tsjechische leerders van het Nederlands als tweede of vreemde taal. Ook taalverwerving in het algemeen lijkt geen grote belangstelling te wekken onder de Tsjechische neerlandici. Het aantal studies en artikelen dat zich met NVT in Tsjechië bemoeit, is nogal magertjes. Laten we maar een paar noemen: Hrnčířová (2002), Engelbrecht (2008) of Janota (2001), die een foutenanalyse gericht op fonetische verschijnselen heeft samengesteld. Vermeldenswaard is ook een studie uitgevoerd door diverse neerlandici uit Centraal-Europa en gesubsidieerd door het James Boswell Instituut (Pescher-ter Meer et al. 1994), die als een didactische handleiding bedoeld is, gebaseerd op foutenanalyses van schriftelijke uitingen van studenten uit Tsjechië, Polen en Hongarije. Jammer genoeg zijn de foutenanalyses zelf in het boekje niet gepubliceerd

zodat men er slechts enkele algemene conclusies in kan vinden, zoals de bewering dat de studenten wel opmerkelijk veel fouten maken bij het gebruik van lidwoorden.

### **3 Presentatie en beschrijving van het corpus**

Het onderzoek dat ten grondslag ligt aan deze scriptie is als een cross-sectionele performance-analyse bedoeld en stelt zich ten taak het lidwoordgebruik van de Tsjechische studenten Nederlands in kaart te brengen. Er worden twee beheersingsniveaus beschreven en geanalyseerd – aan het onderzoek hebben eerstejaars en derdejaars universitaire studenten deelgenomen. Dergelijk onderzoek wordt soms pseudo-longitudinaal genoemd (Han & Selinker 2005:461). Het gaat dus niet om een echt longitudinaal onderzoek waarbij een kleine groep proefpersonen door de jaren heen wordt gevolgd. Het doel van deze studie is om twee niveaus op hetzelfde moment zo omvattend mogelijk te beschrijven en voor zover mogelijk met elkaar te vergelijken.

#### **3.1 De proefpersonen**

Alle drie de universiteiten, waar het vak neerlandistiek wordt aangeboden (Karlova Univerzita v Praze, Masarykova Univerzita Brno, Univerzita Palackého v Olomouci), hebben aan het onderzoek deelgenomen. In totaal werden taaluitingen van 40 proefpersonen verzameld, waarvan 21 op het eerstejaars niveau en 19 op het derdejaars niveau. De eerstejaarsstudenten die hebben meegedaan, komen uit de universiteiten in Praag (15 ppn.) en Brno (6 ppn.), de derdejaarsstudenten volgden hun studie in Praag (8 ppn.), Brno (2 ppn.) en Olomouc (9 ppn.).

Naar de leeftijd van de proefpersonen werd niet gevraagd, maar aangezien het uitsluitend om universitaire studenten gaat, gaan we ervan uit dat zij allemaal negentien jaar of ouder waren ten tijde van het onderzoek.

Alle proefpersonen werd gevraagd om een vragenlijst in te vullen, waar naar de volgende informatie werd gezocht:

- 1) hun moedertaal;
- 2) hun eerste/tweede/derde vreemde taal;
- 3) het aantal lessen Nederlands die zij tot nu toe hebben gehad (les = 90 min).

In het onderzoek zijn slechts studenten opgenomen die het Tsjechisch als moedertaal hebben aangegeven. De Slowaakse studenten die aan de Tsjechische universiteiten studeren werden dus uitgesloten.

Om de mogelijke invloed van eerder geleerde talen op de verwerving van het Nederlands te kunnen inschatten, hebben we ook naar de eerste, tweede en derde vreemde taal gevraagd. De verzamelde data hebben echter slechts een indicatieve waarde omdat de studenten blijkbaar niet hadden begrepen wat er precies met “eerste/tweede vreemde taal” wordt bedoeld. Ze hebben namelijk vrij vaak Nederlands als eerste of tweede vreemde taal aangegeven hoewel wij veronderstellen dat zij andere talen op een eerdere leeftijd begonnen te leren.<sup>8</sup> De meeste studenten gaven aan dat ze al eerder Engels hebben geleerd (20 van totaal 21 op het eerstejaarsniveau, 18 van totaal 19 op het derdejaars niveau). Kennis van het Duits werd vermeld door 12, respectievelijk 7 ppn. Andere talen die vaak voorkwamen, waren Frans, Spaans, Russisch en Scandinavische talen.

Het aantal lessen Nederlands die de proefpersonen tot nu toe hebben gevolgd was voor ons van belang om vast te kunnen stellen dat de beoogde proefpersonen ongeveer van hetzelfde niveau waren binnen de respectievelijke niveaugroep. Het verzamelen van teksten is aan het eind van het academisch jaar, in april, gebeurd. Wat het aantal lessen Nederlands betreft, hebben de meeste eerstejaars aangegeven dat zij al 50 tot 100 uur hebben gehad (14 ppn.), 5 ppn. hebben voor de mogelijkheid “minder dan 50 uur” gekozen en 2 ppn. voor “meer dan 100”. Dit komt overeen met onze verwachting omdat het academisch jaar in Tsjechië meestal 26 weken telt en met ongeveer 3 lessen per week (een gebruikelijk aantal lessen voor eerstejaars aan de drie universiteiten) komen we dan tot 78 lessen per jaar, wat inderdaad in de interval tussen 50 en 100 uur ligt. Naar verwachting hebben de studenten in het derde jaar bijna unaniem aangegeven dat zij al meer dan 100 lessen Nederlands hebben gevolgd (17 ppn.). Slechts 2 proefpersonen hebben voor de mogelijkheid “50 tot 100” gekozen.

### **3.2 De opstellen**

Aan beide niveaugroepen werd een schrijfopdracht voorgelegd. De schrijfopdrachten vroegen om een coherente tekst in de vorm van een informele brief van ongeveer 150 woorden. De opdrachten zijn uit een bundel van CNaVT-opgaven gehaald (Pekelder & Guns 1993). De volledige teksten van de opdrachten zijn te vinden in de bijlage. De studenten hebben ongeveer 50 minuten gehad om zowel de vragenlijst in te vullen als de brief te schrijven. Het gebruik van woordenboeken was toegestaan.

---

<sup>8</sup> In het Tsjechische schoolstelsel moeten leerlingen minimaal één vreemde taal leren op het basisschoolniveau – meestal wordt Engels of Duits aangeboden.

Daarnaast is er een Nederlands controlecorpus verzameld. Het bestaat uit 15 informele brieven die op het internet zijn gevonden. Deze werden willekeurig gekozen, het enige criterium was de lengte van de brief (bij voorkeur een met opstellen van studenten vergelijkbare lengte), het informele karakter en de variabiliteit (de verzamelde brieven komen van verschillende auteurs). Bij de meeste brieven was terug te vinden dat ze door Nederlanders zijn geschreven, uit de inhoud van de brieven valt ook af te leiden dat zij door volwassenen zijn geschreven. Bij een deel daarvan (5 brieven) weten we dat de auteurs jonge mensen zijn rond 18 jaar. Wat de onderwerpen van de brieven betreft, zijn ze nogal verschillend. Hun studie aan de universiteit, maar ook hobby's en werk worden erin besproken. Vier brieven zijn geschreven in een herberg waar ze gelogeed hebben en in hun teksten schrijven ze over hun vakantie. Verder hebben nieuwe bewoners in een buurt een uitnodigingsbrief voor een kennismakingsfeest geschreven.

We zijn ons ervan bewust dat een op zo'n manier verzameld corpus lang niet ideaal is. De controlebrieven zouden het liefst op dezelfde manier (onder dezelfde voorwaarden) moeten ontstaan als die van de Tsjechische studenten. Dat was tijdens het schrijven van deze scriptie qua logistiek helaas niet mogelijk maar toch denken wij dat ons controlecorpus een zekere algemene indicatieve waarde zal hebben.

### 3.3 De gebruikte statistische methoden

Om te bepalen of de resultaten in de beschrijving van het corpus significant of slechts toevallig zijn, maken we gebruik van twee basale statistische methoden.

Met de eerste methode, de berekening van de betrouwbaarheidsinterval<sup>9</sup>, kan vastgesteld worden in welke interval het resultaat ligt als we één parameter hebben (bijvoorbeeld bepaalde versus onbepaalde NP's). De statistische afwijking wordt berekend volgens de formule:

$$\mu = 2 \sqrt{\frac{p(100-p)}{n}}$$

waarin:

$\mu$  = afwijking,

$p$  = geobserveerde waarde in %,

---

<sup>9</sup> Gebaseerd op Hendl (2006:404).

$n$  = aantal gevallen.

Vervolgens bepalen wij de grenswaarden door de afwijking af te trekken (de ondergrens) en op te tellen (de bovengrens) bij de geobserveerde waarde, het werkelijke resultaat  $X$  ligt dus in deze interval:

$$(p - \mu) < X < (p + \mu)$$

De hierboven vermelde formule geeft een betrouwbaarheidsinterval op het 95%-niveau. Dat wil zeggen dat we bij herhaling van de procedure, met steeds nieuwe steekproeven uit dezelfde populatie, mogen verwachten dat 95% van de zo berekende intervallen de geobserveerde waarde zal bevatten.

De tweede methode waarvan we in deze scriptie gebruik maken, is een chi-kwadraattoets<sup>10</sup>. Deze toets wordt gebruikt om samenhang tussen twee variabelen na te gaan. De toets gaat na of waargenomen aantallen systematisch afwijken van verwachte (of gemiddelde) aantallen. Een chi-kwadraattoets gebruiken wij dus bijvoorbeeld als we willen weten of het geobserveerde aantal gevallen betrekking heeft op een andere variabele, zoals aanwezigheid van een ander determinerend element. De formule is:

$$\chi^2 = \sum \frac{(f - e)^2}{e},$$

waarin:

$f$  = geobserveerde frequentie (absoluut aantal),

$e$  = verwachte, oftewel gemiddelde frequentie (absoluut aantal).

De berekende chi-kwadraat vergelijken we met de kritieke waarde uit de tabel geraadpleegd in Brinkman (2011). Als de berekende chi-kwadraatwaarde hoger is dan de kritieke waarde, dan is het resultaat significant. Omdat we in de meeste gevallen met een vrijheidsgraad van 1 opereren<sup>11</sup>, moet er een continuïteitscorrectie worden uitgevoerd. Hierdoor wordt de berekening meer accuraat. De werkelijke waarde wordt een halve punt (0,5) dichter bij de kritieke waarde gebracht.

---

<sup>10</sup> Gebaseerd op Hendl (2006:304) en Brinkman (2011:309-318).

<sup>11</sup> De vrijheidsgraad hangt af van het aantal variabelen. Het wordt als volgt berekend: (aantal kolommen – 1) x (aantal rijen – 1). Als we twee variabelen door elkaar kruisen, krijgen we een tabel resultaten met twee kolommen en twee rijen, de vrijheidsgraad is dus in dit geval 1.



### 3.4 Beschrijving van het corpus

In het corpus is er gezocht naar alle gevallen waarin naamwoordelijke constituenten voorkomen, inclusief gesubstantiveerde werkwoorden en adjectieven. De naamwoordelijke constituenten (oftewel NP's) die in een nevenschikking voorkomen, worden separaat beschouwd. Bijvoorbeeld bij de uitdrukking *een stel potten en pannen of beddengoed* tellen we vier NP's mee: *een stel*, *potten*, *pannen* en *beddengoed*. Dat is om de afzonderlijke gevallen zo precies mogelijk te kunnen analyseren. Er komen namelijk nevenschikkingen voor waarin zich verschillende lidwoorden bevinden bij de nevenschikte NP's, zoals in het bovenstaande voorbeeld waarin *stel* begeleid wordt door een onbepaald lidwoord en *beddengoed* zonder lidwoord staat. Om coherent te zijn, houden we ons ook aan deze werkwijze bij NP's met andere determinatoren. Een uitdrukking zoals *jouw familie en vrienden* wordt beschouwd als twee NP's, die, gezien de context, waarschijnlijk beide de betrekking hebben op het bezittelijk voornaamwoord *jouw*. Voordat we de resultaten van onze analyse gaan beschrijven, is het nuttig om hier even te vermelden welke gevallen buiten beschouwing werden gelaten.

Omdat er bij de eerstejaarsstudenten een vaste aanhef was voorgeschreven, hebben we besloten om de NP's in de aanhef in alle opstellen niet mee te rekenen bij de analyse.

Meer problematisch lijkt de invloed van de instructie te zijn op de teksten van de studenten. Het is namelijk zeer moeilijk vast te stellen wat direct van de tekst van de instructie is overgenomen en gebruikt door de proefpersonen in hun eigen opstellen. Bij de eerstejaars komt vooral de uitdrukking *het jonge paar*<sup>12</sup> verdacht vaak voor, ook al past het meestal niet helemaal bij de informele stijl van de brieven. Daarom hebben we uiteindelijk besloten om deze uitdrukking buiten beschouwing te laten. Bij de derdejaars is het vaststellen van wat klaarblijkelijk overgenomen is wat moeilijker want uit de opdracht worden bijna nooit hele uitdrukkingen herhaald. Het gaat meestal om varianten van deze zin: *U ligt in het ziekenhuis met een gebroken been*. Aangezien wij een rechtstreekse invloed van de instructie niet kunnen bewijzen (bovendien verschilt het lidwoordgebruik in deze uitdrukkingen niet zelden van de oorspronkelijke zin), rekenen we deze gevallen mee bij de analyse.

Verder hebben we er titels van boeken en films uit gehaald.

---

<sup>12</sup> Deze uitdrukking doet zich voor in de volgende zin uit de opdracht: "U vertelt aan welke drie cadeaus u al had gedacht en u vraagt wat het jonge paar graag zou willen hebben".

Een interessant geval, dat wel vaak opduikt, is het gebruik van *(een) paar*. In het ABN wordt de uitdrukking *een paar* beschouwd als een onbepaald voornaamwoord met de betekenis ‘enkele’ of ‘enige’ of wel in de nauwere zin als ‘twee’. In de opstellen zijn we frases zoals *Ik heb paar idee’s* tegengekomen in zinnen waar er, gezien de context, klaarblijkelijk ‘enkele’ of ‘enige’ is bedoeld en niet precies twee. Een mogelijke verklaring van dit verschijnsel is dat sommige studenten *een paar* altijd als een naamwoord en niet als een onbepaald voornaamwoord beschouwen en dat zij het dan als naamwoord (met of zonder lidwoord) gebruiken. Voor de coherentie beschouwen we zulke gevallen met *(een) paar* toch als onbepaald voornaamwoord en laten we dus de hele constituent buiten beschouwing.

Uiteindelijk hebben we ook besloten om eigennamen van mensen en dieren van het corpus uit te sluiten. We zijn ons ervan bewust dat er gevallen voorkomen in de Nederlandse taal waar het gebruik van een lidwoord verplicht is bij eigennamen. Deze gevallen zijn echter vrij zeldzaam en aangezien deze noch in het controlecorpus noch in het studentencorpus voorkomen, laten we de eigennamen toch buiten beschouwing zodat ze de resultaten niet beïnvloeden, in die zin dat zij op meer NP’s zonder lidwoord/determinator zouden wijzen dan er in de werkelijkheid zijn. De frequentie van eigennamen is namelijk zeer verschillend tussen de drie onderzochte groepen.

### **3.4.1 Algemene bevindingen**

In totaal hebben we, na het uitsluiten van de bovenstaande gevallen, in de opstellen van de eerstejaars 395 NP’s gevonden, waarvan 269 voorafgegaan worden door een lidwoord of door een lege determinator. Dat maakt 68,1%. De overige 31,9% stellen dan NP’s voor met een andere determinator (bezittelijke, aanwijzende en vragende voornaamwoorden, kwantiteitsaanduidende elementen op de eerste positie van de determinator). Op het gebruik van andere determinatoren komen we later in dit hoofdstuk nog terug. Bij de derdejaars gaat het om 363 NP’s met lidwoord of een lege determinator van totaal 483 NP’s, het aandeel is dus wat groter met 75,2%. In het controlecorpus is het aandeel van NP’s met lidwoorden of met een lege determinator 76,2% (329 voorkomens uit totaal 432). De resultaten zijn verzameld in tabel 1. We kunnen zien dat de groep van minder gevorderde studenten iets meer andere determinatoren gebruikt dan de andere twee. Als we echter de betrouwbaarheidsintervallen voor elk van de drie groep berekenen, komen we tot de

conclusie dat alle drie intervallen gedeeltelijk gedekt worden door elkaar en dat de verschillen tussen de groepen niet statistisch significant zijn (op het 95%-niveau). Omdat de dekking tussen de intervallen bij eerstejaars en de twee andere groepen echter vrij gering is, kunnen we hier toch over een tendens spreken.

	aantal NP's	NP's met lidwoorden incl. $\emptyset$	aandeel van het totaal	betrouwbaarheids-interval
eerstejaars	395	269	68,1%	63,4 < p > 72,8
derdejaars	483	363	75,2%	71,3 < p > 79,1
controlecorpus	432	329	76,2%	72,1 < p > 80,3

*Tabel 1: Betrouwbaarheidsintervallen van NP's met lidwoord of lege determinator*

Als we het lidwoordgebruik bij NP's verder gaan onderzoeken en kijken naar de frequentie van de vier vormen van lidwoorden, komen we tot enkele interessante gegevens. De data zijn vermeld in de tabellen 2-4.

eerstejaars	lidwoord	enkelvoud			meervoud			
		een	de/het	$\emptyset$	de	$\emptyset$	een	het
aantal	269	91	50	76	4	46	1	1
%	100%	33,8%	18,6%	28,3%	1,5%	17,1%	0,4%	0,4%

*Tabel 2: Distributie van lidwoordvormen bij de eerstejaars*

derdejaars	lidwoord	enkelvoud			meervoud			
		een	de/het	$\emptyset$	de	$\emptyset$	een	het
aantal	363	58	116	119	19	51	0	0
%	100%	16%	32%	32,8%	5,2%	14%	0%	0%

*Tabel 3: Distributie van lidwoordvormen bij de derdejaars*

controle- corpus	lidwoord	enkelvoud			meervoud			
		een	de/het	Ø	de	Ø	een	het
aantal	329	59	95	108	15	52	0	0
%	100%	17,9%	28,9%	32,8%	4,6%	15,8%	0%	0%

*Tabel 4: Distributie van lidwoordvormen in het controlecorpus*

Wat waarschijnlijk als eerste opvalt is het feit dat NP's zonder lidwoord (en zonder andere determinator) in het enkelvoud bijna een derde van het geheel uitmaken van de drie groepen proefpersonen, hoewel het percentage bij de eerstejaars studenten iets lager ligt. De percentages zijn opmerkelijk gelijk aan elkaar, met 28,3% bij eerstejaars, en 32,8% bij derdejaars én in het controlecorpus.

Als we de NP's met een lege determinator in het enkelvoud én in het meervoud bij elkaar optellen, komen we tot deze getallen: 45,4% NP's met lege determinator bij de eerstejaars, 46,8% bij de derdejaars en 48,6% in het controlecorpus. Met het aantal NP's dat we hebben verzameld, kunnen we constateren dat het verschil tussen de drie groepen met betrekking tot de afwezigheid van de determinator niet significant is. De betrouwbaarheidsintervallen staan vermeld in tabel 5.

	NP's met lidwoorden incl. Ø	NP's met Ø ev. + mv.	aandeel van het totaal	betrouwbaarheids- interval
eerstejaars	269	122	45,4%	39,3 < p > 51,5
derdejaars	363	170	46,8%	41,6 < p > 52
controlecorpus	329	160	48,6%	43,1 < p > 54,1

*Tabel 5: Betrouwbaarheidsintervallen bij NP's zonder lidwoord*

Hoewel verwacht werd dat de studenten (van beide groepen), onder invloed van hun moedertaal, veel vaker een lidwoord zouden weglaten dan de Nederlandstalige proefpersonen, is dat blijkbaar niet het geval.

Verder kunnen we constateren dat NP's met onbepaalde lidwoorden in het enkelvoud bij eerstejaars een derde uitmaken van het geheel en dat slechts 18,6% van de onderzochte NP's wordt begeleid door een bepaald lidwoord *de* of *het*. Bij de proefpersonen uit het derde

jaar is de verhouding juist andersom. 32% van de NP's wordt voorafgegaan door een bepaald lidwoord in het enkelvoud en slechts 16% door een onbepaald lidwoord. Als we deze twee groepen gaan vergelijken met het controlecorpus, zien we dat de getallen en verhoudingen van de controlegroep meer lijken op die van de derdejaars, met 17,9% NP's met onbepaalde en 28,9% NP's met bepaalde lidwoorden in het enkelvoud. Een van de mogelijke verklaringen daarvoor is dat het aantal onbepaalde NP's in verband staat met het opgelegde thema van de opstellen. De eerstejaars moesten namelijk hun zoektocht naar een trouwcadeau voor vrienden beschrijven en vertellen aan welke cadeaus zij al hadden gedacht. We zijn van mening dat de opdracht in dit geval meer NP's uitlokt die voor de toehoorder (in dit geval lezer) nieuw zijn en dus eerder een onbepaald lidwoord oproepen. We proberen deze hypothese verder te ondersteunen in het volgende hoofdstuk.

Blijkbaar worden de NP's veel minder in het meervoud gebruikt. De verhoudingen tussen NP's met bepaalde lidwoorden en NP's met een nul-lidwoord zijn hier analoog in de groepen van de derdejaars en het controlecorpus. Vermeldingswaard is dat de NP's met een bepaald lidwoord in het meervoud bij de eerstejaars slechts 1,5% uitmaken ten opzichte van de andere twee groepen (5,2%, respectievelijk 4,6%). In de opstellen van de eerstejaars komen er bovendien twee bijzondere gevallen voor, dat zijn de lidwoorden *een* en *het*, die in het ABN niet zijn toegelaten in deze context, zie (1) en (2):

(1) Ik heb nodig *een cadeautjes* voor Liz (...).

(2) We gaan *hetzelfde kleuren* van onze kleding te dragen.

Deze twee voorkomens zijn echter idiosyncratische gevallen (toevaltreffers) en als niet significant laten we ze verder dan ook buiten beschouwing.

Uit de resultaten blijkt geen sterke tendens te bestaan van een overmatig gebruik van het bepaald lidwoord *de/het* in de tussentaal van de Tsjechische studenten, in tegenstelling tot de bevindingen in Ekiert (2007) vermeld in paragraaf 2.3. De eerstejaars gebruiken *de/het* juist veel minder dan de proefpersonen van het controlecorpus. De resultaten zouden eerder op een overproductie van *een* kunnen wijzen, in het geval dat de boven gestelde hypothese over de invloed van de instructie niet bevestigd wordt. Bij de derdejaars zien wij wel wat hogere percentages dan in het controlecorpus (3,1% hoger in het enkelvoud en 0,6% in het meervoud) maar deze lijken niet significant te zijn gezien de grootte van onze corpora. Om de genoemde hypothese met grotere zekerheid van tafel te kunnen vegen moeten we echter kijken of het gebruik van het bepaald lidwoord inderdaad gerechtigd is in de 32% van de

gevallen waarin ze voorkomen. Dat gaan we verder onderzoeken in het volgende hoofdstuk met behulp van een foutenanalyse.

### 3.4.2 Het gebruik van andere determinatoren

Behalve naar het gebruik van lidwoordvormen hebben we de teksten onderzocht op het gebruik van andere determinerende elementen op de 2<sup>e</sup> positie van de categorie determinator. In onze analyse gaan we kijken hoe de determinerende elementen op de tweede positie gedistribueerd worden. Dat betekent dat wij de elementen die kwantiteit aanduiden en die op de eerste plaats komen, buiten beschouwing laten. Met andere woorden, de NP's die een determinerend element op de eerste positie hebben maar verder geen element op de tweede positie, worden uitgesloten. Het gaat om NP's zoals *elke dag*, *wat geld*, *ieder geval* enz. Op de determinerende elementen van de derde en vierde positie komen we later nog terug. De distributie van de determinerende elementen op de 2<sup>e</sup> positie is weergegeven in tabellen 6-8.

2 <sup>e</sup> positie DET eerstejaars	totaal	lidwoord incl. ∅	bezittelijk vnw.	aanwijzend vnw.	vragend vnw.	betrekkelijk vnw.
aantal	347	269	64	6	3	5
%	100%	77,5%	18,4%	1,7%	0,9%	1,4%

Tabel 6: Determinerende elementen op de 2<sup>e</sup> positie bij de eerstejaars

2 <sup>e</sup> positie DET derdejaars	totaal	lidwoord incl. ∅	bezittelijk vnw.	aanwijzend vnw.	vragend vnw.	betrekkelijk vnw.
aantal	447	363	82	2	0	0
%	100%	81,2%	18,3%	0,4%	0%	0%

Tabel 7: Determinerende elementen op de 2<sup>e</sup> positie bij de derdejaars

<b>2<sup>e</sup> positie DET controle corpus</b>	<b>totaal</b>	<b>lidwoord incl. Ø</b>	<b>bezittelijk vnw.</b>	<b>aanwijzend vnw.</b>	<b>vragend vnw.</b>	<b>betrekkelijk vnw.</b>
aantal	395	329	44	22	0	0
%	100%	83,3%	11,1%	5,6%	0%	0%

*Tabel 8: Determinerende elementen op de 2<sup>e</sup> positie in het controlecorpus*

Uit de bovenvermelde cijfers blijkt dat de eerstejaars het frequentst andere determinerende elementen (dan het lidwoord) gebruikt hebben op de tweede positie van de determinator (22,5% van alle beschouwde NP's), de derdejaars iets minder (18,8%) en in het controlecorpus gaat het om 16,7%. De resultaten sluiten dus aan op die in 3.4.1 waar de verhouding tussen lidwoorden en alle andere determinatoren werd bekeken. Het is mogelijk dat de minder gevorderde Tsjechische studenten het gebruik van lidwoorden vermijden door een andere determinator in de tweede positie te gebruiken, als de context dat toelaat. Transfer uit de moedertaal kan hierbij ook een rol spelen. Of het verschil echt significant is kunnen we weer bevestigen of juist weerleggen door middel van de betrouwbaarheidsinterval. In tabel 9 zien we binnen welke intervallen de afzonderlijke resultaten liggen. Omdat de intervallen van de drie groepen elkaar gedeeltelijk overlappen, kunnen we niet vaststellen dat het verschil tussen de eerstejaars en het controlecorpus statistisch significant is, hetgeen inhoudt dat het dus in onze corpus wederom slechts een tendens vertegenwoordigt.

<b>andere determinator op de 2<sup>e</sup> positie</b>	<b>percentage</b>	<b>betrouwbaarheidsinterval</b>
eerstejaars	22,5%	18 < p > 27
derdejaars	18,8%	15,1 < p > 22,5
controlecorpus	16,7%	12,9 < p > 20,5

*Tabel 9: Betrouwbaarheidsintervallen - andere determinator op de 2<sup>e</sup> positie*

Na lidwoorden worden de bezittelijke voornaamwoorden in de drie groepen het frequentst gebruikt. Opmerkelijk genoeg kozen de proefpersonen in het controlecorpus veel

vaker voor een aanwijzend voornaamwoord (5,6%) dan de eerstejaars (1,7%) of derdejaars (0,4%).

### 3.4.3 De ingebedde NP's

Verder hebben we gekeken of de positie van het naamwoord binnen een constituent invloed heeft op het lidwoordgebruik. We hebben daarom de ingebedde NP's als een aparte categorie beschouwd. Ingebedde NP's zijn constituenten die binnen een voorzetselconstituent (*prepositional phrase*, PP) of een andere NP zijn geplaatst. Als voorbeeld kunnen we deze woordgroep uit het corpus nemen: *een coupon voor tweedaagse vakantie in Parijs*. De verbinding *tweedaagse vakantie* is een NP binnen een PP *voor tweedaagse vakantie*, daarnaast is *Parijs* een NP binnen een PP *in Parijs*. De uitdrukking *een stel potten en pannen* kunnen we als voorbeeld van een NP binnen een andere NP benoemen want *potten en pannen* is hier ingebed in het geheel van *een stel potten en pannen*.

We hebben gezocht of de lidwoorden gecombineerd met ingebedde NP's in sommige aspecten verschillen van de lidwoorden gecombineerd met losse (of kale) NP's. Het overzicht van het lidwoordgebruik bij ingebedde en losse NP's volgt in de tabellen 10 tot 12.

eerstejaars	[+lidwoord]	[-lidwoord]
ingebbedde NP's	13,1%	27,7%
losse NP's	41,2%	18%

Tabel 10: Gebruik van lidwoorden bij ingebbedde en losse NP's bij de eerstejaars

derdejaars	[+lidwoord]	[-lidwoord]
ingebbedde NP's	31,4%	29,2%
losse NP's	21,8%	17,6%

Tabel 11: Gebruik van lidwoorden bij ingebbedde en losse NP's bij de derdejaars



controlecorpus	[+lidwoord]	[-lidwoord]
ingebede NP's	19,8%	22,8%
losse NP's	31,6%	25,8%

*Tabel 12: Gebruik van lidwoorden bij ingebede en losse NP's in het controlecorpus*

Wat de losse NP's betreft, zien we dat er een algemene tendens bestaat: NP's met lidwoord zijn in de drie groepen frequenter dan NP's zonder lidwoord. Bij de eerstejaars lijkt deze tendens markanter dan in de overige groepen waar de verschillen tussen [+lidwoord] en [-lidwoord] niet zo groot zijn. Nog interessanter is de situatie bij de ingebede NP's. Terwijl de verhoudingen tussen [+lidwoord] en [-lidwoord] bij de derdejaars en in het controlecorpus ongeveer gelijkmatig en evenwichtig zijn (het verschil tussen de twee categorieën is in beide groepen niet groter dan 3%), komen NP's zonder lidwoord bij de eerstejaars twee keer zo veel voor dan NP's met lidwoord.

Om te kunnen vaststellen of deze gegevens inderdaad statistisch significant zijn, hebben we een chi-kwadraattest gedaan, uitgaande van absolute getallen. De berekende chi-kwadraat bij de derdejaars is 0,42 (0,92 na de continuïteitscorrectie), de kritieke waarde op het significantieniveau 5% is 3,84. Zoals verwacht zijn de verschillen hier dus niet erg significant. Bij de eerstejaars zijn we echter tot de chi-kwadraat van 36,07 (na de continuïteitscorrectie) gekomen, het verschil is dus zeer significant en we kunnen dus een samenhang veronderstellen tussen het al dan niet gebruik van het lidwoord en de ingebedheid van NP's. Aan de hand van de resultaten vinden we het gegrond om de volgende hypothese op te stellen: de positie van een NP binnen een PP of een andere NP beïnvloedt het lidwoordgebruik in de tussentaal van Tsjechische sprekers, terwijl de VT-sprekers in dit geval eerder geneigd zijn om het lidwoord weg te laten. Deze tendens is echter alleen maar observeerbaar op het lagere niveau van de VT-verwerving, op het hogere niveau lijkt de dichotomie los - ingebed geen invloed te hebben op het lidwoordgebruik.

### **3.4.4 NP's vergezeld door een adjectief**

We hebben besloten om hier de twee hypothesen die in Trenkic (2009) genoemd worden, te testen. De eerste stelt dat lidwoorden meer worden weggelaten in constituenten die vergezeld gaan van een adjectief (uitdrukkingen type lidwoord + adjectief + substantief). We

hebben dus onderzocht of de aan- of afwezigheid van een adjectivisch element op de derde plaats van de determinator invloed heeft op het gebruik van het lidwoord. De resultaten zijn weergegeven in tabellen 12 en 13.

<b>eerstejaars</b>	<b>[+lidwoord]</b>	<b>[-lidwoord]</b>
<b>[+adjectief]</b>	13,1%	10,5%
<b>[-adjectief]</b>	41,2%	35,2%

*Tabel 12: Gebruik van lidwoorden bij NP's met/zonder adjectief bij de eerstejaars*

Bij de eerstejaars hebben we slechtst 63 NP's gevonden die vergezeld gaan van een adjectief. In tabel 12 kunnen wij zien we dat de NP's zonder adjectief een meerderheid vormen, in totaal 76,4%. Verder zien wij dat de NP's zonder lidwoord minder vertegenwoordigd zijn zowel bij NP's met adjectief als bij NP's zonder adjectief. De aan- of afwezigheid van het adjectief lijkt geen groot effect te hebben op het gebruik van het lidwoord bij de eerstejaars. Om dit te bevestigen hebben we weer de chi-kwadraat berekend. De werkelijke waarde is na de correctie op 0,56 uitgekomen, tegenover de kritieke waarde van 3,84 op het 5%-niveau. Daaruit leiden we af dat er inderdaad geen verband lijkt te bestaan.

<b>derdejaars</b>	<b>[+lidwoord]</b>	<b>[-lidwoord]</b>
<b>[+adjectief]</b>	14,6%	7,7%
<b>[-adjectief]</b>	38,6%	39,1%

*Tabel 13: Gebruik van lidwoorden bij NP's met/zonder adjectief bij de derdejaars*

Bij de derdejaars hebben we 82 NP's gevonden die vergezeld gaan van een adjectief. In de groep van NP's zonder adjectief zijn NP's met en zonder lidwoord bijna gelijk vertegenwoordigd, 38,6% ten opzichte van 39,1%. Bij de NP's met adjectief is er echter een significant verschil. De NP's met lidwoord komen bijna twee keer zo vaak voor dan NP's zonder lidwoord. Om de significantie en het verband tussen het gebruik van het lidwoord en de aanwezigheid van een adjectivisch element te bevestigen, hebben we weer de chi-kwadraattoets gedaan. Bij derdejaars is de werkelijke waarde na de correctie op 5,09

uitgekomen, wat bevestigt dat de resultaten wel significant zijn op het 5%-niveau (het is significant hoger dan de kritieke waarde 3,84).

We hebben ook gekeken hoe de vier vormen van het lidwoord gedistribueerd worden bij de twee groepen. We hebben de gegevens verdeeld in categorieën [+adjectief] en [-adjectief]. Zie hiervoor tabellen 14 tot 17.

eerstejaars [+adjectief]	totaal	enkelvoud			meervoud	
		een	de/het	∅	de	∅
aantal	63	27	6	15	2	13
%	100%	42,9%	9,5%	23,8%	3,2%	20,6%

*Tabel 14: Distributie van lidwoorden bij NP's met adjectief - eerstejaars*

eerstejaars [-adjectief]	totaal	enkelvoud			meervoud	
		een	de/het	∅	de	∅
aantal	204	64	44	61	2	33
%	100%	31,4%	21,6%	29,9%	1%	16,2%

*Tabel 15: Distributie van lidwoorden bij NP's zonder adjectief - eerstejaars*

In de tabellen 14 en 15 kunnen we de distributie van lidwoorden met betrekking tot +-adjectief vergelijken in de tussentaal van de eerstejaars. De grootste verschillen treffen we aan bij het gebruik van het bepaald en onbepaald lidwoord in het enkelvoud. Blijkbaar wordt *een* vaker gecombineerd met een NP vergezeld door een adjectief. Aan de andere kant worden *de* of *het* veel vaker gecombineerd met een NP zonder adjectief.

In de tussentaal van de derdejaars zien wij weer de grootste verschillen bij de NP's in het enkelvoud. Zie tabellen 16 en 17.

derdejaars [+adjectief]	totaal	enkelvoud			meervoud	
		een	de/het	∅	de	∅
aantal	82	26	22	15	5	14
%	100%	31,7%	26,8%	18,3%	6,1%	17,1%

*Tabel 16: Distributie van lidwoorden bij NP's met adjectief - derdejaars*

derdejaars [-adjectief]	totaal	enkelvoud			meervoud	
		een	de/het	Ø	de	Ø
aantal	281	32	94	104	14	37
%	100%	11,4%	33,5%	37%	5%	13,2%

Tabel 17: Distributie van lidwoorden bij NP's zonder adjectief - derdejaars

In de gevallen waar het adjectief een NP vergezelt, wordt *een* het meest vertegenwoordigd, gevolgd door *de* of *het*. NP's zonder lidwoorden maken slechts 18,3% van het geheel uit. Bij de NP's zonder adjectief is het juist andersom. NP's zonder lidwoord vormen het grootste aandeel met 37%, gevolgd door NP's met *de* of *het*. NP's met *een* vormen slechts 11,4%.

Aan de hand van de hierboven vermelde resultaten kunnen we zeggen dat het gebruik van een adjectief wel invloed heeft op het gebruik van lidwoorden bij proefpersonen op het meer gevorderde niveau. Tegenover de hypothese van Trenkic, besproken in 2.3, willen wij de hypothese formuleren dat de NP's vergezeld door een adjectief juist vaker worden gecombineerd met een lidwoord en dat het op een eerder bevorderend effect op het lidwoordgebruik wijst. Onze hypothese is echter alleen maar voor het hogere niveau van verwerving van toepassing. Op het lagere niveau lijkt het adjectief geen invloed te hebben. Voor beide niveaus geldt dat de NP's vergezeld door een adjectief in de tussentaal vaker gecombineerd worden met *een* dan NP's zonder adjectief. Naar onze mening is deze tendens volledig in overeenstemming met de doeltaal omdat het adjectief vaak nieuwe informatie over de kwaliteit van de NP introduceert en daarom om een onbepaald lidwoord vraagt.

Wel moet nog vermeld worden, dat NP's in het meervoud niet beïnvloed lijken te worden door het gebruik van adjectieven, de NP's met een nul-lidwoord worden in alle groepen veel vaker vertegenwoordigd dan NP's met het bepaald lidwoord *de*. We moeten er echter rekening mee houden dat de resultaten in deze categorie gekleurd kunnen zijn door het type van de opdracht. Brieven worden gekenmerkt door bepaalde vaste uitdrukkingen in de afsluiting. We bedoelen hiermee de uitdrukkingen van het type *(met) vriendelijke groeten*. Of dit inderdaad een rol speelt, gaan we verder onderzoeken in het volgende hoofdstuk.

### 3.4.5 NP's vergezeld door een telwoord

Voordat wij de tweede hypothese van Trenkic (2009) gaan bekijken, staan we nog een ogenblik stil bij de determinerende elementen op de vierde positie. We hebben gekeken, net als bij de adjectieven in de derde positie, of deze elementen invloed hebben op het lidwoordgebruik in de tussentaal van de Tsjechische studenten. Tabellen 18 en 19 geven de resultaten weer.

<b>eerstejaars</b>	<b>[+lidwoord]</b>	<b>[-lidwoord]</b>
<b>[+telwoord]</b>	0%	9,7%
<b>[-telwoord]</b>	54,3%	36%

*Tabel 18: Gebruik van lidwoorden bij NP's met/zonder telwoord - eerstejaars*

<b>derdejaars</b>	<b>[+lidwoord]</b>	<b>[-lidwoord]</b>
<b>[+telwoord]</b>	0%	7,4%
<b>[-telwoord]</b>	53,2%	39,4%

*Tabel 19: Gebruik van lidwoorden bij NP's met/zonder telwoord - derdejaars*

We zien dat dezelfde tendens zich voordoet op beide niveaus, NP's voorafgegaan door een telwoord worden nooit gecombineerd met een lidwoord. We kunnen dus concluderen dat het gebruik van telwoorden wel invloed heeft op het lidwoordgebruik. De proefpersonen vermijden het een lidwoord te combineren met NP's waarbij de vierde positie van de determinator gevuld is.

Volledigheidshalve wordt hier nog een overzicht toegevoegd van de distributie van de vier vormen van lidwoorden in beide groepen, zie tabellen 20 en 21.

<b>eerstejaars</b> <b>[+telwoord]</b>	<b>totaal</b>	<b>enkelvoud</b>			<b>meervoud</b>	
		<b>een</b>	<b>de/het</b>	<b>Ø</b>	<b>de</b>	<b>Ø</b>
aantal	26	0	0	4	0	22
%	100%	0%	0%	15,4%	0%	84,6%

*Tabel 20: Distributie van lidwoorden bij NP's met telwoord - eerstejaars*

derdejaars [+telwoord]	totaal	enkelvoud			meervoud	
		een	de/het	∅	de	∅
aantal	27	0	0	12	0	15
%	100%	0%	0%	44,4%	0%	55,6%

Tabel 21: Distributie van lidwoorden bij NP's met telwoord - derdejaars

De NP's die in het enkelvoud voorkomen, vallen in de meeste gevallen onder de categorie betreffende de datum (2 juli) of de tijdsaanduiding (5 uur).

Op het eerste gezicht lijken de studenten geen problemen te hebben met het lidwoordgebruik bij NP's die voorafgegaan worden door hoofdtelwoorden omdat zij in dit opzicht niet afwijken van de doeltaal. Er is in de tussentaal geen geval voorgekomen waarin een lidwoord zou moeten worden gebruikt volgens de regels van de doeltaal. Aan de andere kant worden we hier echter beperkt door de (geringe) grootte van het corpus. We weten niet voor welk lidwoord de studenten zouden kiezen als zich zo'n geval zou voordoen.

### 3.4.6 NP's die naar een saillante referent verwijzen

De tweede hypothese van Trenkic (2009) is gebaseerd op haar onderzoek van de tussentaal van de Servische VT-leerders van het Engels. Zoals we in het voorafgaande reeds hebben opgemerkt (zie 2.3), lieten de Servische sprekers de bepaalde lidwoorden aantoonbaar vaker weg als zij naar een referent voor de tweede of derde keer verwezen. We hebben in ons corpus een klein aantal referenten gevonden die twee of zelfs drie keer wordt genoemd. Bij de eerstejaars gaat het meestal om twee referenten – aan de ene wordt met *cadeau* gerefereerd, aan de andere met *bruiloft*. Bij de derdejaars gaat het heel vaak om een referent die *ziekenhuis* aanduidt. De voorkomens zijn samengevat in tabellen 22 en 23.

voor de 1 <sup>e</sup> keer genoemd	totaal	enkelvoud			meervoud	
		een	de/het	∅	de	∅
aantal NP's	16	10	3	2	1	0
<b>voor de 2<sup>e</sup> keer genoemd</b>						
aantal NP's	16	3	10	2	1	0
<b>voor de 3<sup>e</sup> keer genoemd</b>						
aantal NP's	3	1	1	1	0	0

Tabel 22: Distributie van lidwoorden bij NP's voor de 1<sup>e</sup>/2<sup>e</sup> keer genoemd - eerstejaars

voor de 1 <sup>e</sup> keer genoemd	totaal	enkelvoud			meervoud	
		een	de/het	∅	de	∅
aantal NP's	21	6	10	5	0	0
<b>voor de 2<sup>e</sup> keer genoemd</b>						
aantal NP's	21	0	16	5	0	0
<b>voor de 3<sup>e</sup> keer genoemd</b>						
aantal NP's	7	0	6	1	0	0

Tabel 23: Distributie van lidwoorden bij NP's voor de 1<sup>e</sup>/2<sup>e</sup> keer genoemd - derdejaars

Op het eerste gezicht valt het op dat het aantal NP's met een lege determinator bij de eerste en tweede vermelding niet stijgt maar stabiel blijft. Bovendien kunnen we constateren dat de studenten eerder geneigd zijn om het bepaald lidwoord te gebruiken bij de tweede vermelding van de referent dan bij de eerste, waarschijnlijk onder invloed van de doeltaalregel waarbij een voor de toehoorder bekende referent eerder door een bepaald lidwoord vergezeld wordt. De volledige weerlegging van de hypothese van Trenkic zou natuurlijk een groter corpus (meer voorkomens) vereisen maar we kunnen in elk geval constateren dat de tendens om bepaalde lidwoorden weg te laten bij de tweede verwijzing naar een referent in ons corpus niet observeerbaar is, daarentegen worden bepaalde lidwoorden vaker gebruikt bij de tweede verwijzing.

### 3.4.7 NP's vlakbij de eerste pool

Tot slot hebben we gekeken of er een relatie bestaat tussen het gebruik van lidwoorden en de positie van de NP in de zin. Wij veronderstellen dat achteraan in de zin eerder NP's met een grotere informatieve waarde staan, in overeenstemming met het links-rechts-principe (Haeseryn et al. 1997:1235-42), en we verwachten dat deze NP's eerder door een onbepaald lidwoord worden vergezeld. Om eenduidig te bepalen wat vooraan in de zin en wat achteraan staat, maken we hier gebruik van het polenprincipe (Ibid.:1225 e.v.). We veronderstellen dus dat de informatief minder belangrijke NP's rondom de eerste pool staan en dat de NP's met grotere informatieve waarde vlak voor de tweede pool staan. Omdat de tweede pool niet altijd expliciet uitgedrukt hoeft te worden in een zin, hebben we voor de duidelijkheid besloten om te kijken welke lidwoorden worden gebruikt bij de NP's rondom de eerste pool. We verwachten dat in deze plaats eerder definiëte dan niet-definiëte NP's worden gebruikt in het Nederlands. We proberen deze hypothese eerst te bevestigen door middel van het controlecorpus en daarna gaan we kijken of zich dezelfde tendens voordoet in de tussentaal van de VT-leerders.

Om te bepalen welke NP's al dan niet meegerekend worden voor deze analyse, hebben we de volgende criteria opgesteld:

- alleen zinnen met een expliciet uitgedrukte eerste pool worden meegeteld
- NP's op de eerste plaats (vóór de eerste pool) worden meegeteld
- NP's in het middenstuk (na de eerste pool) worden alleen meegeteld als er zich meerdere NP's of andere syntagma's in het middenstuk bevinden, de NP vlak na de eerste pool wordt dan meegeteld
- eigennamen (inclusief namen van plaatsen) hebben we van de resultaten uitgesloten, omdat ze in het algemeen toch als definiëte worden beschouwd ook als ze zonder lidwoord staan

Op deze manier hebben we in het controlecorpus 102 NP's gevonden die of op de eerste plaats of aan het begin van het middenstuk staan (zie tabel 24). NP's met bepaalde lidwoorden vormen daar 61,8% van. Bij het verzamelde aantal NP's ligt het percentage in de betrouwbaarheidsinterval van 52,2% tot 71,4% zodat wij wel kunnen zeggen dat er significant meer definiëte lidwoorden worden gebruikt rondom de eerste pool.



1 <sup>e</sup> plaats/begin middenstuk controlecorpus	totaal	enkelvoud			meervoud	
		een	de/het	∅	de	∅
aantal	102	12	52	16	11	11
%	100%	11,8%	51%	15,7%	10,8%	10,8%

Tabel 24: Distributie van lidwoorden op de 1<sup>e</sup> plaats/na de 1<sup>e</sup> pool in het controlecorpus

In het corpus van Tsjechische studenten was het iets moeilijker om de NP's vlak na de eerste pool vast te stellen, omdat de studenten de principes van de tangconstructie niet altijd respecteren en het middenstuk vaak korter is dan het in de doeltaal zou moeten zijn. We hebben ons desondanks aan de hierboven vermelde criteria gehouden. Bij de eerstejaarsstudenten (zie tabel 25) hebben we 66 NP's gevonden, waarvan 47% met een bepaald lidwoord. Het percentage ligt in de interval van 34,7 – 59,3%. Het is niet een zeer significant verschil ten opzichte van het controlecorpus maar wel een duidelijke tendens. Wat opvalt is hoe vaak de studenten voor *een* hebben gekozen, namelijk in 25,8% gevallen. In het controlecorpus was het slechts 11,8%.

1 <sup>e</sup> plaats/begin middenstuk eerstejaars	totaal	enkelvoud			meervoud	
		een	de/het	∅	de	∅
aantal	66	17	30	11	1	7
%	100%	25,8%	45,5%	16,7%	1,5%	10,6%

Tabel 25: Distributie van lidwoorden op de 1<sup>e</sup> plaats/na de 1<sup>e</sup> pool bij de eerstejaars

In het meervoud valt een ander groot verschil op. Als er bij de eerstejaars NP's in het meervoud vlakbij de eerste pool voorkomen, dan worden ze bijna altijd door een nul-lidwoord begeleid. In het controlecorpus zijn bepaalde en onbepaalde NP's daarentegen gelijkmatig verdeeld.

Bij de derdejaars (tabel 26) gaat het om 114 NP's waarvan 64,9% ingeleid worden door een bepaald lidwoord. Het resultaat ligt in de interval van 56 – 73,8% zodat wij kunnen constateren dat er wel een significante meerderheid NP's met bepaalde lidwoorden rondom de eerste pool voorkomt in de tussentaal van de derdejaars. Wij observeren ook geen grote

tendens om *een* vaker te gebruiken vlak bij de eerste pool dan de ppn. in het controlecorpus doen.

1 <sup>e</sup> plaats/begin middenstuk derdejaars	totaal	enkelvoud			meervoud	
		een	de/het	∅	de	∅
aantal	114	14	60	18	14	8
%	100%	12,3%	52,6%	15,8%	12,3%	7%

*Tabel 26: Distributie van lidwoorden op de 1<sup>e</sup> plaats/na de 1<sup>e</sup> pool bij de derdejaars*

Uit de resultaten valt op te maken dat er bij de eerstejaars studenten een tendens bestaat om meer niet-definiëte NP's te gebruiken vooraan in de zin, ten opzichte van het controlecorpus en de studenten op het hogere niveau van de taalverwerving. Vooral de NP's in het meervoud en het gebruik van het onbepaald lidwoord *een* wijken sterker af van het doeltaalcorpus.

## 4 Analyse van het corpus

In het vorige gedeelte hebben we het corpus uit meerdere perspectieven gepresenteerd. In dit hoofdstuk gaan we dieper in op een paar gekozen hypothesen voorgesteld in 3.4 en kijken we of en hoe de hypothesen verder ondersteund of juist weerlegd kunnen worden.

Voordat we de hypothesen gaan behandelen, willen we hier nog de resultaten van de foutenanalyse vermelden die we ten behoeve van dit hoofdstuk hebben uitgevoerd. Met behulp van twee moedertaalsprekers hebben we bepaald welke lidwoorden er in de opstellen van de studenten gebruikt hadden moeten worden volgens de regels van de doeltaal. Als er twee of meer mogelijkheden bestaan, rekenen we elke keus dan ook als correct. We hebben vooral gekeken of het lidwoord dat de proefpersonen hadden gekozen, in de gegeven context paste. In overweldigende meerderheid was dit vrij duidelijk maar in een paar gevallen hebben we een zekere mate van interpretatie niet kunnen vermijden. Het dient gezegd dat dit onderzoek zich niet bezig houdt met het genus. Naar de (on)juistheid van het grammaticaal geslacht wordt dus niet gekeken.

In de tussentaal van de eerstejaars hebben we bij 15,9% NP's een verkeerd lidwoord gevonden. In de tussentaal van de derdejaars was het 15,6%. Daaruit blijkt dat beide groepen in dezelfde mate fouten maken bij het lidwoordgebruik. Vóór de foutenanalyse verwachtten we dat het percentage fouten op het gevorderde niveau zou dalen maar dat is blijkbaar niet het geval. Zoals door meerdere taalkundigen beweerd (zie bijvoorbeeld Pimingsdorfer 2013; Wethlij 1999), lijken fouten in het lidwoordgebruik resistent te zijn. Selinker (zie 1.4) zegt over de tussentaal dat zij niet altijd dynamisch van karakter is en dat enkele structuren al op vroege stadia van verwerving fossiliseren. Long (zie 1.5.1) noemt lidwoorden als een van de taalelementen die geschikt zijn om gestabiliseerd en eventueel ook gefossiliseerd te worden. Het is dus realistisch te veronderstellen dat de resultaten van ons onderzoek in de richting van stabilisatie wijzen. Van een echte fossilisatie kan hier echter geen sprake zijn omdat de studenten geen toegang hadden tot voldoende input, de meesten van hen hadden waarschijnlijk ook niet genoeg mogelijkheden om de productie te oefenen. Om de hypothese verder te ondersteunen zou er natuurlijk een uitgebreider onderzoek moeten worden gedaan. Het zou interessant zijn om naar het lidwoordgebruik van bijvoorbeeld vijfdejaars studenten te kijken om vast te kunnen stellen of het aandeel fouten inderdaad stabiel blijft op het meer gevorderde niveau.

We zijn van mening dat het gelijke aandeel fouten op beide niveaus ook verklaard zou kunnen worden uit het feit dat de meer ervaren studenten ook meer wagen in de vreemde taal. Ze doen vaker een poging om ingewikkeldere en complexere uitingen te construeren waardoor ze ook een groter risico lopen om fouten te maken. De tussentaal van de beginnende studenten is vaak schematischer, ze beperken zich tot eenvoudige uitingen die ze vaak herhalen in hun productie. Zoals immers eerder besproken in 1.5.2, is simplificatie een van de belangrijke communicatiestrategieën die de leerder op het lagere niveau helpen om zich te uiten in de doeltaal.

Verder wilden wij weten of de twee niveaugroepen ook dezelfde fouten maken, in die zin dat ze bij bepaalde vormen vaker fouten maken dan bij andere. Daarom hebben we aan de hand van de tabellen 1 en 2 een vergelijking gemaakt om te zien welke lidwoorden de studenten gebruiken bij NP's die in de doeltaal *een*, *de*, *het* of een nul-lidwoord vragen. In de linkse kolom is aangegeven welke vorm er in de doeltaal zou moeten komen, in de kolommen rechts is aangegeven welke vormen de studenten hebben gebruikt, in procenten.

doeltaal		tussentaal eerstejaars				
		een	de/het	∅	ander element <sup>13</sup>	totaal (aantal NP's)
enkelvoud	een	81,1%	5,7%	12,3%	0,9%	100% (106)
	de/het	2,1%	83%	14,9%	0%	100% (47)
	∅	4,8%	9,5%	84,1%	1,6%	100% (63)
doeltaal		tussentaal eerstejaars				
		de	∅	ander element	totaal	
meervoud	de	75%	0%	25%	100% (4)	
	∅	2%	94%	4%	100% (49)	

Tabel 1: Distributie van lidwoordvormen bij de eerstejaars m.b.t. de doeltaal

In tabel 1, bij de eerstejaars, kunnen we zien dat de vormen in het enkelvoud ongeveer gelijkelijk juist gebruikt worden (dat wil zeggen, ze komen overeen met het hypothetische gebruik in de doeltaal). Naar verwachting blijkt eliminatie de frequentste fout te zijn. In dit opzicht komen onze bevindingen dus overeen met die van Pimingsdorfer (2013), die het Duits van Tsjechische studenten heeft onderzocht. We zijn ook van mening dat de meest

<sup>13</sup> Met ander element worden hier gevallen bedoeld waarbij een NP vergezeld wordt door bijvoorbeeld een bezittelijk voornaamwoord of een vragend voornaamwoord in plaats van een verplicht lidwoord.

voor de hand liggende oorzaak van dit verschijnsel hier de negatieve transfer uit de moedertaal is. Zoals Pimingsdorfer opmerkt, het vermijden van het gebruik van het genus kan hier ook een rol bij spelen. Als we bovendien de hypothese van Selinker en Lakshmanan in acht nemen, die zegt dat transfer een van de voornaamste cofactoren is bij fossilisatie, hebben we des te meer redenen om te veronderstellen dat de (eliminatie)fouten in de tussentaal van de Tsjechische leerders gestabiliseerd raken.

In 3.4.1 hebben we geconstateerd dat er geen aanwijzingen bestaan voor een overmatig gebruik van het bepaald lidwoord *de/het*. Bij gevallen waar *een* gebruikt zou worden in de doeltaal, wordt het lidwoord in 12,3% van de gevallen weggelaten en slechts bij 5,7% komt het bepaald lidwoord voor. Bij de verplichte weglating van een lidwoord wordt er wel in 9,5% gevallen een bepaald lidwoord gevonden, terwijl *een* alleen maar in 4,8% voorkomt. De studenten gaven dus in dit geval de voorkeur aan het bepaald lidwoord. Onder (1) tot (3) zien we een paar voorbeelden uit het corpus:

- (1) Ik schrijf je want ik nodig **de help** krijgen.
- (2) Met mij [gaat het] uitstekend want ik heb toch **de vakantie**.
- (3) Ik schrijf je want ik heb geen idee wat kan ik kopen voor haar als **het cadeau**.

Naar onze mening is hier geen sprake van overgeneralisatie van de doeltaalregels. Het is mogelijk dat de studenten de hierboven genoemde NP's als abstract of generiek beschouwen en ze daarom denken dat deze NP's een bepaald lidwoord vragen. We hebben in 2.1.2 echter gezien dat de regels voor het al dan niet gebruik van het bepaald lidwoord erg complex zijn en niet altijd duidelijk genoeg. We zijn eerder geneigd te veronderstellen dat de studenten, als ze niet weten welke vorm ze moeten gebruiken, een gok maken. We gaan in deze redenering immers ook uit van onze eigen ervaring als VT-leerder van het Nederlands. De tussentaal van de studenten zou in dit geval minder systematische trekken vertonen dan trekken van vrije variatie.

De situatie bij het bepaald lidwoord in het meervoud laten we hier buiten beschouwing omdat wij slechts vier voorkomens ter beschikking hebben.

Als we de gegevens nu vergelijken met die van de derdejaars, zien wij een interessante ontwikkeling. Zie tabel 2.

doeltaal		tussentaal derdejaars				
		een	de/het	∅	ander element	totaal (aantal NP's)
enkelvoud	een	83,1%	1,7%	15,3%	0%	100% (59)
	de/het	3,6%	78,1%	17,5%	0,7%	100% (137)
	∅	5,2%	5,2%	89,6%	0%	100% (96)
doeltaal		tussentaal derdejaars				
		de	∅	ander element	totaal	
meervoud	de	100%	0%	0%	100% (15)	
	∅	3,8%	96,2%	0%	100% (53)	

Tabel 2: Distributie van lidwoordvormen bij de derdejaars m.b.t. de doeltaal

Bij alle vormen is de juistheid (het percentage gevallen dat overeenkomt met het doeltaalgebruik) licht opgelopen ten opzichte van het eerstejaars niveau, behalve bij het bepaald lidwoord in het enkelvoud. Het lijkt alsof de studenten op het gevorderde niveau iets meer problemen hebben met *de* of *het*. In 17,5% gevallen wordt het lidwoord weggelaten. Eliminatie is weer de meest frequente fout, zowel bij NP's met een onbepaald als bepaald lidwoord. Wij veronderstellen dat dit verschijnsel dezelfde oorzaken heeft als bij de eerstejaars studenten. Bovendien gebruiken de derdejaars *de/het* veel meer dan de eerstejaars en, zoals verondersteld, in complexere uitingen, zodat ze waarschijnlijk in dit geval ook een groter risico lopen om fouten te maken.

In 89,6% gevallen is het lidwoord terecht weggelaten, in het meervoud is dat zelfs 96,2%. Bij de eerstejaars zien we een gelijke tendens, zie tabel 1. De vraag is echter of de studenten bewust voor een weglating hebben gekozen omdat het in de context paste. Gezien het feit dat wij een tendens observeren om lidwoorden in het algemeen weg te laten, ook bij NP's waar andere vormen gebruikt moeten worden, kunnen we niet met zekerheid zeggen dat deze percentages een kwestie van verworven doeltaalregels zijn. Het is waarschijnlijker dat toeval hier een rol bij speelt. In zekere mate kunnen we dit verschijnsel aan faciliterende transfer toeschrijven. Omdat de studenten in hun moedertaal geen lidwoorden kennen en omdat ze de afwezigheid daarvan naar de doeltaal overbrengen, worden ze eigenlijk geholpen in gevallen waarin een nul-lidwoord gerealiseerd moet worden.

Verder zien we bij de derdejaars geen voorkeur voor een of bepaald of onbepaald lidwoord, in contexten waar het lidwoord volgens de doeltaalregels niet gebruikt mag

worden. Naar onze mening bevestigen de resultaten van de foutenanalyse dat er geen tendens bestaat om *de/het*, respectievelijk *een* overmatig te gebruiken, tenminste op het hogere niveau van verwerving.

Wij observeren een gelijke tendens als Pimingsdorfer in zijn corpus, namelijk dat er opmerkelijk minder fouten worden gemaakt bij NP's in het meervoud, ook op het eerstejaarsniveau (categorie van NP's met nul-lidwoord). We schrijven deze tendens vooral toe aan het feit dat de leerders alleen uit twee vormen kunnen kiezen en dat er dus een grotere kans bestaat op correct gebruik. Zoals reeds vermeld, hebben we in het corpus veel minder NP's in het meervoud aangetroffen, hetgeen waarschijnlijk ook in de resultaten wordt weerspiegeld.

De tweede hypothese die we hier behandelen, is de invloed van de instructie (opdracht van de opstellen) op het lidwoordgebruik. In 3.4.1 hebben we een stelling geformuleerd dat de opdracht die de eerstejaars studenten hebben moeten vervullen betrekking heeft op het lidwoordgebruik in die zin dat deze meer NP's uitlokt die voor de toehoorder nieuw zijn en dus nadrukkelijker om een onbepaald lidwoord vraagt.

Uit de gepresenteerde foutenanalyse (zie tabel 1) blijkt dat het onbepaald lidwoord *een* absoluut niet overmatig wordt gebruikt. Wij kunnen het grote aandeel van *een* dus niet aan overproductie of overgeneralisatie toeschrijven. Integendeel, als de studenten de doeltaalregels zouden volgen, zouden ze *een* vaker moeten gebruiken (zie 12,3% gevallen waarin het lidwoord ontbreekt). Het correcte gebruik van *een* is toch relatief hoog met 81,1%. Op grond daarvan kunnen we beredeneren dat de oorzaak ergens anders zou moeten liggen.

Om onze hypothese nog verder te kunnen ondersteunen, hebben we een klein aanvullend onderzoek gedaan. Een van de mogelijke manieren om de invloed van de instructie te bewijzen is namelijk proberen na te gaan of dezelfde opdracht voorgelegd aan een andere groep proefpersonen vergelijkbare resultaten oplevert. Om deze hypothese te testen, hebben we een corpus van zeven derdejaars studenten verzameld. Deze studenten hebben de opdracht drie jaar later dan de groep eerstejaars gemaakt maar de voorwaarden zijn voorzover mogelijk dezelfde geweest: de testen werden afgenomen aan het eind van het academisch jaar, de studenten kregen dezelfde instructies en werkten onder dezelfde tijdslimiet. De resultaten van deze groep zien we in tabel 3.

derdejaars (aanvullend onderzoek)	lidwoord	enkelvoud			meervoud			
		een	de/het	Ø	de	Ø	een	het
aantal	114	41	26	20	6	21	0	0
%	100%	36%	22,8%	17,5%	5,3%	18,4%	0%	0%

Tabel 3: Distributie van lidwoordvormen bij de derdejaars – aanvullend onderzoek

Gezien het feit dat de groep slechts uit zeven proefpersonen bestaat, is het aantal NP's hier ongeveer twee keer kleiner dan bij het originele corpus van de eerstejaars. Desalniettemin is de tendens duidelijk: het aandeel NP's met een onbepaald lidwoord in het enkelvoud maakt meer dan een derde van het geheel uit, 36%. Dit percentage is volgens ons volledig vergelijkbaar met de 33,8% van de eerstejaars en staat in schril contrast met de 16% van de derdejaars, die een andere opdracht hebben gekregen. De verhoudingen bij de overige vormen lijken minder eenduidig te zijn: 22,8% NP's met een bepaald lidwoord in het enkelvoud ligt ook dicht bij de eerstejaars (18,6%) dan bij de derdejaars (32%). Het aantal NP's met een lege determinator in het enkelvoud wijkt echter af van beide groepen, het percentage ligt behoorlijk lager. Om na te gaan of de 36% inderdaad significant zijn, hebben we via een chi-kwadraattoets proberen te stellen of er een samenhang bestaat tussen de instructie en de distributie van lidwoordvormen bij de twee groepen derdejaarsstudenten. In dit geval hebben we een vrijheidsgraad van 4, de kritieke waarde op het 5%-niveau is dus 7,78. De berekende waarde is 27,15. Het verschil tussen de twee groepen derdejaars is dus zeer significant. Dit resultaat zegt echter niet precies bij welke lidwoordvorm de grootste significantie ligt. Omdat we lang de hoogste chi-kwadraattoetsingsgrootte bij *een* van het aanvullend onderzoek hebben gevonden (12,71), denken wij dat het resultaat onze hypothese wel ondersteunt.

Gezien het gebruik van *een* bij de eerstejaars in de meeste gevallen correct is en dat het aanvullende corpus studenten een gelijke tendens laat zien, zijn we geneigd te constateren dat het thema van de opdracht de resultaten wel heeft beïnvloed.

Verder hebben we in 3.4.3 de hypothese geformuleerd dat de positie van een NP binnen een PP of een andere NP het lidwoordgebruik in de tussentaal van de minder gevorderde leiders beïnvloedt en dat de leiders in dit geval meer geneigd zijn om het lidwoord weg te laten. We hebben eerst gekeken of het aandeel fouten op de een of andere



manier verandert als we alleen maar ingebedde NP's onderzoeken. Bij de eerstejaars hebben we bij 11% (12 op 109) ingebedde NP's een verkeerd lidwoord gevonden. Dat is dus minder dan het percentage dat we aan het begin in de totale resultaten hebben gezien. Omdat we relatief weinig voorkomens hebben, ligt de betrouwbaarheidsinterval tussen 5 en 17% maar dat gaat toch tegen onze hypothese in omdat we verwacht hadden dat de foutenfrequentie in dit geval juist zou stijgen. Omdat de betrouwbaarheidsinterval van de totale foutenanalyse (van alle NP's) tussen 11,4 en 20,4% ligt, bestaat er een mogelijkheid dat de werkelijke foutenfrequentie bij ingebedde NP's iets hoger zou liggen, maar de tendens lijkt eerder tegengesteld.

Als we nu gaan kijken hoe de fouten worden gedistribueerd over de ingebedde NP's, zien we bij de eerstejaars dat er een groot aantal NP's voorkomt dat eigenlijk zonder lidwoord zou moeten voorkomen in de doeltaal. Zie tabel 4.

ingebedde NP's doeltaal		tussentaal eerstejaars			
		een	de/het	∅	totaal (aantal NP's)
enkelvoud	een	81%	4,8%	14,3%	100% (21)
	de/het	0%	75%	25%	100% (20)
	∅	0%	4,8%	95,2%	100% (42)
ingebedde NP's doeltaal		tussentaal eerstejaars			totaal (aantal NP's)
		de	∅		
meervoud	de	0%	0%		0% (0)
	∅	3,8%	96,2%		100% (26)

Tabel 4 – Distributie van lidwoordvormen over ingebedde NP's i.b.t. de doeltaal - eerstejaars

Wat er dus uitzag als een duidelijke tendens om lidwoorden onterecht weg te laten tijdens de beschrijving van het corpus, blijkt correct gedrag met betrekking tot het lidwoordgebruik te zijn. We zien dat er 68 NP's in het corpus voorkomen die ook in de doeltaal niet vergezeld hoeven te worden door een lidwoord, dit tegenover 41 NP's die wel een lidwoord vragen. Naar onze mening wordt dit weer deels veroorzaakt door de instructie. Omdat de studenten over een cadeau voor een trouwpaar moesten schrijven, komen er vaak NP's voor zoals *voor twee personen* of *(een vakantie) in Parijs*. Opmerkelijk vaak hebben de leerders ook aangegeven wanneer de bruiloft plaatsvond of wanneer ze het cadeau nodig hadden, door

gebruik van NP's zoals *op maandag, tot maandag, over twee weken, op volgende mandag, om zondag* enz. Wij denken dat het gebruik van deze NP's die geen lidwoord vragen ook het wat lagere foutenpercentage verklaart. We hebben al eerder gezien dat de studenten bij deze NP's een hogere mate van correctheid bereiken ook als het waarschijnlijk niet altijd het resultaat van een bewuste keuze is.

Voor onze hypothese over het frequenter weglaten van lidwoorden bij ingebedde NP's bestaat dus in ons corpus geen aanleiding. We zouden de hypothese echter niet als helemaal verworpen willen beschouwen. Omdat de instructie een belangrijkere rol blijkt te spelen dan we hadden verwacht, zou er een aanvullend onderzoek moeten komen dat idealiter taaluitingen van meer diverse opgavetypes en thema's bekijkt en dat eventueel de hypothese van tafel veegt.

Ten slotte willen we hier de hypothese behandelen die stelt dat het gebruik van adjectieven eerder een bevorderend effect op het gebruik van lidwoorden heeft op het hogere niveau van taalverwerving, op het lagere niveau lijkt het volgens de data verzameld in 3.4.4 geen invloed te hebben. Verder willen we kijken of de hypothese van Trenkic (2009) wel toepasbaar is op ons corpus bij de NP's in het meervoud of dat het type van de schrijfpdracht daar een rol bij speelt.

Eerst hebben we gekeken hoeveel fouten de studenten hebben gemaakt bij NP's vergezeld door een adjectivisch element. Bij de eerstejaars werd bij 15,9% NP's (10 op 63) een verkeerd lidwoord gebruikt. Dat is precies hetzelfde percentage zoals bij de foutenanalyse van alle NP's. Het aantal fouten bij de derdejaars heeft ons echter verrast – het gaat om 15,9% NP's (13 op 82), wat weer vergelijkbaar is met het resultaat van de foutenanalyse in tabel 2. Uit deze cijfers blijkt dat de aanwezigheid van een adjectief helemaal geen effect heeft op het al dan niet correct gebruik van lidwoorden. We moeten desondanks rekening houden met het feit dat wij hier een relatief klein aantal NP's hebben. In een groter corpus zou zich een tendens kunnen voordoen in de ene of de andere richting (een bevorderend of tegenwerkend effect).

Laten we nu kijken naar de distributie van correct en verkeerd gebruikte lidwoordvormen bij NP's vergezeld door een adjectief.

[+adjectief] doeltaal		tussentaal eerstejaars			
		een	de/het	∅	totaal (aantal NP's)
enkelvoud	een	81,3%	3,1%	15,6%	100% (32)
	de/het	11,1%	55,6%	33,3%	100% (9)
	∅	0%	0%	100%	100% (6)
[+adjectief] doeltaal		tussentaal eerstejaars			
		de	∅	totaal (aantal NP's)	
meervoud	de	100%	0%	100% (2)	
	∅	0%	100%	100% (14)	

Tabel 5: Distributie van lidwoordvormen bij NP's met adjectief m.b.t. de doeltaal - eerstejaars

In tabel 5, bij de eerstejaars, zien we dat de meerderheid van de NP's inderdaad met *een* gecombineerd zou moeten worden. Het aandeel correcte voorkomens is hier ook vergelijkbaar met de gegevens van de algemene foutenanalyse in tabel 1. De cijfers bij *de/het* laten we hier buiten beschouwing omdat wij te weinig NP's in deze categorie hebben. In 3.4.4 hebben we ons afgevraagd of de verhouding van NP's met en zonder lidwoord in het meervoud de hypothese van Trenkic zou kunnen bevestigen. Op grond van de hierboven vermelde cijfers kunnen we redeneren dat het grote aandeel NP's zonder lidwoord volledig gerechtigd was. We hebben echter slechts twee gevallen waarin het bepaald lidwoord gebruikt zou moeten worden in het meervoud (beide correct) zodat het moeilijk is om te bepalen in hoeverre de resultaten zouden verschillen als we over meer NP's zouden beschikken. Verder zijn we van mening dat het grote aantal NP's zonder lidwoord in het meervoud niet veroorzaakt is door de type instructie. Bij NP's in de afsluiting van de opdracht hebben we alleen maar drie variaties van de frase *(met) vriendelijke groeten* gevonden. De overige 11 NP's komen in de brieven zelf voor.

In tabel 6 zien we de resultaten voor de derdejaars.

[+adjectief] doeltaal		tussentaal derdejaars			
		een	de/het	∅	totaal (aantal NP's)
enkelvoud	een	78,6%	0%	21,4%	100% (28)
	de/het	3,8%	84,6%	11,5%	100% (26)
	∅	25%	0%	75%	100% (8)
[+adjectief] doeltaal		tussentaal derdejaars			
		de	∅	totaal (aantal NP's)	
meervoud	de	100%	0%	100% (5)	
	∅	0%	100%	100% (14)	

Tabel 6: Distributie van lidwoordvormen bij NP's met adjectief - derdejaars

Alweer zien we een duidelijke tendens om bij de NP's met een adjectivisch element het onbepaald lidwoord of het nul-lidwoord te gebruiken. We worden hier opnieuw beperkt door het kleinere aantal NP's in de afzonderlijke categorieën, zodat wij niet kunnen vaststellen of de nogal lagere aandelen van correcte voorkomens bij *een* en bij weglating van het lidwoord in het enkelvoud significant zijn. Wel kan gezegd worden dat de resultaten in het meervoud niet zijn beïnvloed door de NP's in de afsluiting omdat we bij de derdejaars studenten geen enkele frase van het type (*met*) *vriendelijke groeten* hebben gevonden (meestal wordt er eenvoudig *groetjes* gebruikt).

Terwijl we onze eigen hypothese over een bevorderend effect van adjectieven op het lidwoordgebruik niet hebben kunnen bevestigen, zien we in de resultaten van ons onderzoek ook geen aanduiding dat de hypothese van Trenkic toepasbaar zou zijn op ons corpus. Op geen van de twee beheersingsniveaus hebben we een duidelijke tendens gevonden om lidwoorden significant meer weg te laten in gevallen waarin de NP vergezeld wordt door een adjectief. Wel bestaat er een observeerbare tendens bij de studenten om NP's voorafgegaan door een adjectief frequenter te combineren met *een* of het nul-lidwoord, wat wij vooral aan het karakter van het adjectief toeschrijven. Zoals reeds gezegd, introduceert het adjectief vaak een voor de toehoorder nieuwe informatie over de NP, waardoor er behoefte ontstaat om een onbepaald lidwoord te gebruiken, zoals behandeld in de theorie van het lidwoord in 2.1.1.

## 5 Algemene conclusies

We hebben ons in deze scriptie beziggehouden met de tussentaal van de Tsjechische VT-leerders van het Nederlands. In het theoretische gedeelte hebben we een aantal linguïstische theorieën en methoden besproken waarvan we in het tweede deel van deze scriptie uitgaan. Het gaat vooral om de theorie van de tussentaal, eerst geformuleerd door Larry Selinker in 1972, en de psycholinguïstische processen die de T2-verwerving kenmerken, zoals transfer, stabilisatie/fossilisatie of overgeneralisatie.

Het cross-sectionele onderzoek dat wij in onze scriptie uitvoerden, was gericht op het lidwoordgebruik van de VT-leerders op twee beheersingsniveaus. Voor het onderzoek hebben we een corpus verzameld van schriftelijke uitingen van universitaire studenten van het eerste en derde jaar. In het onderzoek trachtten we om de tussentaal van de studenten uit meerdere hoeken te beschrijven en na te gaan of er enkele systematische trekken in gevonden kunnen worden. Aan de hand van de geobserveerde data hebben we een aantal hypothesen geformuleerd. Om deze verder te kunnen ondersteunen of te weerleggen, hebben we op de studententeksten een foutenanalyse toegepast.

Wij stellen vast dat fouten in het lidwoordgebruik eerder resistent lijken te zijn bij de VT-leerders, zoals immers gesteld door meerdere taalkundigen. Het meest voorkomende foutentype bij beide groepen leerders is de eliminatie van een lidwoord. Wij veronderstellen dat de negatieve transfer uit het Tsjechisch, dat geen lidwoorden kent, hierbij een belangrijke factor is. De transfer uit de moedertaal heeft echter waarschijnlijk ook een licht faciliterend effect bij NP's die in het Nederlands niet hoeven te worden vergezeld door een lidwoord. Verder konden we geen bevestiging voor de aanname vinden dat de lidwoordvormen *een* en *de/het* door overproductie of overgeneralisatie worden geraakt.

Uit de analyse van de resultaten en uit een aanvullend onderzoek is gebleken dat de opdracht die de eerstejaars studenten hebben moeten uitvoeren wel invloed heeft gehad op het gebruik van lidwoordvormen, in die zin dat deze meer onbepaalde NP's in het enkelvoud had uitgelokt. Het thema van de opgave heeft de resultaten veel meer beïnvloed dan eerder verwacht. De hypothese dat lidwoorden veel meer worden weggelaten bij ingebedde NP's op het minder gevorderde niveau hebben we niet kunnen bevestigen. Volgens ons werden de resultaten hier verkleurd door het feit dat de studenten in hoge mate NP's die geen lidwoord vragen, hebben gebruikt. Dit is weer deels veroorzaakt door het thema van de schrijfpopdracht.

We hebben ook een paar hypothesen uit eerdere studies naar de verwerving van lidwoorden op ons corpus proberen te testen. Hoewel we over een klein aantal NP's beschikten, hebben we geen aanuiding gevonden dat de Tsjechische leerders sneller geneigd zijn om lidwoord weg te laten als ze naar een referent voor de tweede of derde keer verwijzen. De aanwezigheid van een adjectivisch element voor de kern van een NP lijkt geen groter effect te hebben voor het al dan niet gebruiken van lidwoorden. Of de minder gevorderde studenten meer geneigd zijn om onbepaalde NP's (met name NP's met het lidwoord *een*) rondom de eerste pool te gebruiken dan het in de doeltaal gebruikelijk is, moet nog onderzocht worden. Deze hypothese hebben we in deze scriptie niet bediscussieerd en zij biedt stof voor verder onderzoek.

Wel moet nog onderstreept worden dat onze data en resultaten slechts de schriftelijke uitingen van de leerders betreffen. De mondelinge (en daardoor ook meer spontane) uitingen werden niet onderzocht. We zijn van mening dat deze uitingen wat andere resultaten zouden opleveren. De schriftelijke opdrachten geven als zodanig een meer bedachte taalproductie weer, onze proefpersonen hebben namelijk tijd gehad voor zelfcorrectie.

Uit het bovenvermelde bieden zich suggesties voor vervolgonderzoek aan. Gezien het feit dat de invloed van de instructie veel groter is dan we hadden verwacht, zou een volgend onderzoek naar tussentaal idealiter meer soorten opdrachten met verschillende thema's van de leerders moeten verzamelen. Een groter corpus zou ook zeer gewenst zijn, zodat eventuele hypothesen ook ondersteund kunnen worden met een hogere mate van significantie.

Een eventueel vervolgonderzoek naar de tussentaal van de Tsjechische leerders zou kunnen bevestigen of het aandeel fouten in het lidwoordgebruik inderdaad ook vrij hoog blijft op het meer gevorderde niveau, wat onze hypothese over de stabilisatie van dit type fouten verder zou kunnen onderschrijven. Het zou ook interessant zijn om te kijken of de beginnende studenten lidwoorden werkelijk meer vermijden, zoals aangeduid in ons corpus.

## Bibliografie

- Brinkman, J. (2011). *Cijfers spreken. Overtuigen met onderzoek en statistiek*. Groningen/Houten: Noordhoff.
- Chomsky, N. (2006). *Language and Mind. Third Edition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Corder, S. Pit (1992). 'A Role for the Mother Tongue.' In: Gass, S. & Selinker, L. (eds.). *Language transfer in language learning. Revised edition*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing, 18-31.
- De Keyser, R. & A. Juffs (2005). 'Cognitive Considerations in L2 Learning'. In: Hinkel, E. (ed.). *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 437-454.
- Dobiáš, D. (2006). *Posuny ve vyjadřování kategorie určenosti v současné spisovné a nespisovné češtině*. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy v Praze. *Masterscriptie*.
- Dušková, L. (1984). 'Similarity - an aid or hindrance in foreign language learning?' In: *Folia Linguistica*, (18), 103-115.
- Ekiert, M. (2007). *The Acquisition of Grammatical Marking of Indefiniteness with the Indefinite Article a in L2 English*. Columbia University Working Papers in TESOL & Applied Linguistics 7 (1). Columbia University.
- Ellis, R. (2008). *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (2009). *The Study of Second Language Acquisition. Second Edition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. & G. Barkhuizen (2008). *Analyzing Learner Language*. Oxford: Oxford University Press.
- Engelbrecht, W. (2008). 'Aspectualiteit in het Nederlands als probleem voor Tsjechische studenten'. In: *Acta Universitatis wratislaviensis: Neerlandica Wratislaviensia* 17, 185-199.
- Gass, S. & L. Selinker (1992). 'Introduction.' In: Gass, S. & L. Selinker (eds.). *Language transfer in language learning. Revised edition*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing, 1-17.
- Guella, H., Déprez, V. & P. Sleeman (2007). 'Article Choice Parameters in L2'. In: Slabakova, R., Rothman, J., Kempchinsky, P. & E. Gavruseva (ed.). *Proceedings of the 9th Generative Approaches to Second Language Acquisition Conference (GASLA 2007)*. Somerville: Cascadilla Proceedings Project, 57-69.
- Han, Z. & L. Selinker (2005). 'Fossilization in L2 Learners'. In: Hinkel, E. (ed.). *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 455-470.
- Hendl, J. (2006). *Přehled statistických metod zpracování dat: analýza a metaanalýza dat*. Praha: Portál.
- Hilgsmann, P. (1997). *Linguïstische aspecten en pedagogische implicaties van de tussentaal van Franstalige M.O.-leerders van het Nederlands*. Liège: Bibliothèque de la Faculté de Philosophie et Lettres de l'Université de Liège.
- Hlavsa, Z. (1972). 'K protikladu určenosti v češtině'. In: *Slovo a slovesnost* 33 (3), 199-203. Beschikbaar op <<http://sas.ujc.cas.cz/archiv.php?art=2171>> (13 juli 2015).
- Hrnčířová, Z. (2002). 'Semantische problemen bij het gebruik van Nederlandse werkwoorden.' In: Kiedroń, S. & A. Kowalska-Szubert (eds.). *170 jaar neerlandistiek in Silezië*. Wrocław: Oficyna Wydawnicza ATUT-Wrocławskie Wydawnictwo Oświatowe, 59-63.

- Ionin, T., Ko, H. & K. Wexler (2004). 'Article semantics in L2 acquisition: the role of specificity'. In: *Language Acquisition* 12 (1), 3-69.
- Janota, P. (2001). 'Nederlandse woorden in een Tsjechische mond'. In: Hrnčířová, Z. (ed.). *En niemand zo aardig als zij...: opstellen voor Olga Krijtová*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, 137-143.
- Littlewood, W. (2006). 'Second Language Learning'. In: Davies, A. & C. Elder (eds.). *The Handbook of Applied Linguistics*. Malden/Oxford: Blackwell Publishing, 501-524.
- Long, M.H. (2005). 'Stabilization and Fossilization in Interlanguage Development.' In: Doughty, C. J. & M.H. Long (eds.). *The Handbook of Second Language Acquisition*. Blackwell Publishing. Blackwell Reference Online. Beschikbaar op [http://www.blackwellreference.com/subscriber/tocnode?id=g9781405132817\\_chunk\\_g978140513281717](http://www.blackwellreference.com/subscriber/tocnode?id=g9781405132817_chunk_g978140513281717) (3 augustus 2014).
- Odlin, T. (2005). 'Cross-Linguistic Influence.' In: Doughty, C. J. & M.H. Long (eds.). *The Handbook of Second Language Acquisition*. Blackwell Publishing. Blackwell Reference Online. Beschikbaar op [http://www.blackwellreference.com/subscriber/tocnode?id=g9781405132817\\_chunk\\_g978140513281717](http://www.blackwellreference.com/subscriber/tocnode?id=g9781405132817_chunk_g978140513281717) (3 augustus 2014).
- Odlin, T. (2006). 'Could A Contrastive Analysis Ever Be Complete?' In: Arabski, J. (ed.). *Cross-linguistic Influences in the Second Language Lexicon*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd, 22-35.
- Pekelder, J. & M. Guns (1993). *Toetsen en teksten. Nederlands voor anderstaligen. Derde reeks*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Pescher-Ter Meer, A. & S. Kiedroń (1994). *Van binnenuit en van buitenaf. Didactische handleiding: suggesties ter optimalisering van het onderwijs Nederlands als vreemde taal*. Utrecht: James Boswell Instituut.
- Pica, T. (2005). 'Second Language Acquisition Research and Applied Linguistics'. In: Hinkel, E. (ed.). *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 263-280.
- Pimingsdorfer, T. (2013). "Wer hat nicht Problem mit Artikel, na?": Zum Gebrauch von definitem, indefinitem oder Null-Artikel im Deutschen für Lernende mit artikellosen Erstsprachen. Wien: Preasens.
- Ringbom, H. (2006). 'The Importance of Different Types of Similarity in Transfer Studies.' In: Arabski, J. (ed.). *Cross-linguistic Influences in the Second Language Lexicon*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd, 36-45.
- Rozendaal, M. & A. Baker (2006). "'Oeh, dat is een koekje": de verwerving van de referentiële functies van lidwoorden en pronomina'. In: *Toegepaste taalwetenschap in artikelen* 75 (1), 29-39.
- Selinker, L. (1972). 'Interlanguage.' In: *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* 10 (3), 209-231.
- Selinker, L. (1992). *Rediscovering Interlanguage*. London: Longman.
- Selinker, L. & U. Lakshmanan (1992). 'Language Transfer and Fossilization: The "Multiple Effects Principle"'. In: Gass, S. & L. Selinker (eds.). *Language transfer in language learning. Revised edition*. Amsterdam/Philadelphia : John Benjamins Publishing, 197-216.



- Trenkic, D. (2009). 'Accounting for patterns of article omissions and substitutions in second language production.' In: Pilar García Mayo, M. del & R. Hawkins (eds.). *Second language acquisition of articles: empirical findings and theoretical implications*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 115-143.
- VanPatten, B. & J. Williams (2006a). 'Introduction: The Nature of Theories.' In: VanPatten, B. & J. Williams (eds.). *Theories in Second Language Acquisition: An Introduction*. New York/London: Routledge, 1-16.
- VanPatten, B. & J. Williams (2006b). 'Early Theories in Second Language Acquisition.' In: VanPatten, B. & J. Williams (eds.). *Theories in Second Language Acquisition: An Introduction*. New York/London: Routledge, 17-36.
- Wethlij, A. (1999). 'Het lidwoord: een onderschatte categorie in het onderwijs van het Nederlands aan anderstaligen.' In: Theissen, S. & P. Hilgsmann (eds.) *Morfologiedagen 1997: handelingen van het colloquium aan de Universiteit de Liège op 23 en 24 september 1997*. Liège: Université de Liège, 71-86.

## **Geraadpleegde spraakkunst- en grammaticaboeken**

- Daneš, F. (1987). *Mluvnice češtiny 3*. Praha: Academia.
- Florijn, A., Lalleman, J. & H. Maureau (2007). *De regels van het Nederlands. Grammatica voor anderstaligen*. 3<sup>e</sup> druk. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Grepl, M. & P. Karlík (1995). *Příruční mluvnice češtiny*. Praha: Nakladatelství Lidové Noviny.
- Haeseryn, W., Romijn, K., Geerts, G., de Rooij, J. & M.C. van den Toorn (1997). *Algemene Nederlandse Spraakkunst*. Tweede, geheel herziene druk. Groningen/Deurne: Martinus Nijhoff uitgevers/Wolters Plantyn.

## **Elektronische bronnen**

- 'Feiten en cijfers'. <<http://taalunieversum.org/inhoud/feiten-en-cijfers#feitencijfers>> (14 juli 2015).

## **Bijlage**

### **Bijlage 1**

#### **Schrijfopdracht eerstejaars studenten**

U schrijft een brief over het volgende onderwerp:

Vrienden van u gaan trouwen. U weet echter niet wat voor een cadeau u hun het best kunt geven. U schrijft nu een brief aan Nelly die uw vrienden zeer goed kent.

- 1) U vraagt hoe het met haar gaat en vertelt hoe het met u gaat;
- 2) U zegt waarom u schrijft;
- 3) U vertelt wat u allemaal al heeft gedaan om een cadeau te vinden;
- 4) U vertelt aan welke drie cadeaus u al had gedacht en u vraagt wat het jonge paar graag zou willen hebben;
- 5) U bedankt voor de hulp en vertelt waarom u graag snel antwoord wilt hebben.

Per nummer 25 tot 30 woorden: niet meer, niet minder.

U begint uw brief met: *Beste Nelly,*

## **Bijlage 2**

### **Schrijfopdracht derdejaars studenten**

U schrijft een brief over het volgende onderwerp:

U ligt in het ziekenhuis met een gebroken been. U schrijft een brief aan een vriend of een vriendin.

In uw brief

- 1) vraagt u hoe het met uw vriend of vriendin gaat en vertelt hoe het met u gaat;
- 2) legt u uit hoe u uw been heeft gebroken;
- 3) vertelt u hoe u uw tijd doorbrengt in het ziekenhuis;
- 4) vertelt u iets over de andere zieken met wie u op de kamer ligt;
- 5) geeft u informatie aan uw vriend of uw vriendin zodat hij of zij u kan komen bezoeken.

Per nummer 25 tot 30 woorden: niet meer, niet minder.